

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
COORDENAÇÃO DE INTEGRAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA
GESTÃO PÚBLICA MUNICIPAL

ROSANGELA GARCIA DA SILVA

AÇÕES PARA POTENCIALIZAR O FAVORECIMENTO DA ACULTURAÇÃO DO
POSICIONAMENTO CRÍTICO PAUTADO EM EVIDÊNCIAS, ATRAVÉS DO FAZER
DOCENTE

CURITIBA
2015

ROSANGELA GARCIA DA SILVA

AÇÕES PARA POTENCIALIZAR O FAVORECIMENTO DA ACULTURAÇÃO DO
POSICIONAMENTO CRÍTICO PAUTADO EM EVIDÊNCIAS, ATRAVÉS DO FAZER
DOCENTE

Trabalho apresentado ao Departamento de Administração Geral e Aplicada do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Gestão Pública Municipal.

Orientador: Prof. Dr. José Wladimir Freitas da Fonseca

CURITIBA
2015

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Wladimir Freitas da Fonseca, pelo tempo dispendido nas análises e pelos conhecimentos transmitidos na orientação para o desenvolvimento de mais este trabalho.

À Coordenadoria de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos (COPEJA), da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME-Curitiba), pela possibilidade de realizar o estudo. Em especial, agradeço à Maria do Socorro Ferreira de Moraes, responsável pela Coordenação da COPEJA. Reconheço que a sua diligência e pronta resposta para as questões, viabilizaram este estudo.

Aos profissionais docentes e aos articuladores da EJA do Município de Curitiba, pela colaboração na resposta dos questionários, essencial ao trabalho.

RESUMO

Esta proposta versa a respeito de ações para potencializar o favorecimento da aculturação de um raciocínio e posicionamento crítico pautado em evidências, através do fazer docente. Busca diagnosticar a perspectiva dos profissionais envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME-Curitiba), com relação à participação em evento de formação docente sobre o “Pensamento Crítico”, fundamentado em evidências. Objetiva construir uma alternativa para propor esse evento. Na análise da legislação e documentos educacionais, constata-se referências ao desenvolvimento das habilidades críticas, aspecto que já vem sendo contemplado. Porém, verifica-se não haver um tratamento mais pontual na instância da formação docente. Identifica-se, a necessidade de se prover eventos de formação nesse sentido. Assim, esses profissionais poderão contar com melhor suporte para veicular esses saberes no seu fazer. Defende-se que essa habilidade pode ser construída, e que a prática docente pode veicular essas técnicas. A indústria e a inteligência de argumentos consistentes, justificados por evidências suficientemente intensas em força, geram um posicionamento independente. O exercício das habilidades críticas nos anos escolares incide na futura atuação na realidade social e na articulação de conhecimentos, que lidera soluções inovadoras. Potencializar o favorecimento da aculturação dessa habilidade pode produzir efeitos sobremaneira importantes na sociedade. Trata-se de uma habilidade necessária para todas as áreas do conhecimento, que suscita a autonomia crítica-intelectual. Dada a relevância da disciplina, e na medida em que a atuação crítica nos variados contextos depende do raciocínio crítico pautado em evidências, um evento para a formação docente se revela imprescindível. Estima-se montantes pouco significativos frente aos benefícios gerados. Recomenda-se alianças estratégicas e submissão de projetos para a captação de recursos. Sugere-se um projeto piloto para a EJA – SME – Curitiba; ações ampliadas para outros entes federados e expandidas para o âmbito nacional; subsequentemente um programa de disponibilização em caráter permanente. É preciso legislar para que haja respaldo jurídico. O projeto contempla pontualmente a difusão de técnicas para o posicionamento crítico baseado em evidências via fazer docente. É direcionado para o setor educacional, a atividade democrática participativa e letramento metacientífico¹, entre outros benefícios. O estudo demonstra a relevância do recurso com fulcro na formação e no fazer docente, como instrumento político-estratégico na Administração Pública; e que a capacidade da criticidade fundamentada clama por olhares cuidadosos e tratamento apropriado, frente ao seu sobejo potencial para o desenvolvimento federativo.

Palavras-chave: Pensamento Crítico. Gestão Democrática Participativa. Formação docente como estratégia na Administração Pública. EJA. EAD.

¹ Letramento metacientífico – competência e conhecimento associados à construção da ciência; para a pesquisa científica e para a sua comunicação. (SILVA, 2014)

ABSTRACT

This proposal refers to actions to foster the acculturation of critical reasoning supported by evidence, through the teachers practice. It looks for diagnosing the perspective of Professionals involved with the Youth and Adult Education in the Municipality of Curitiba (SME-Curitiba), regarding to taking part in a teacher training event on "Critical Thinking" based on evidence. The legislation and educational documents refer to the development of critical skills, already being contemplated. However, a more specific teacher training event within this regard is not being provided yet. It aims to build an alternative for this proposition. As a result, these Professionals could be better supported to convey these techniques through their practices, on daily basis. It is argued that this ability can be built up, and the teaching practice can convey these techniques. The industry and intelligence of consistent arguments, justified by sufficient evidence, generate independent views. The exercise of critical skills in school years influences future action in social reality and the articulation of knowledge, which leads to innovative solutions in problem solving. Fostering this acculturation can produce important effects on society. It is a necessary skill for all areas of knowledge, which raises the critical-intellectual autonomy. Given the importance of this discipline, and that a variety of contexts depends on evidenced critical thinking, an event for teacher training proves to be essential. The methodology adopted is the exploratory one, with the quantitative and qualitative methods. It is estimated less significant amounts, when compared to the generated benefits. Strategic alliances and the submission of projects for obtaining financial resources are recommended. It is also suggested a pilot project for adult education - SME - Curitiba; expanded actions to other municipalities; subsequently becoming a permanent program. Legal instruments are required. The project is targeted to the dissemination of Critical Thinking skills based on evidence, via teachers practice. It aims benefits for the education sector, for the participatory democratic activity and the meta-scientific literacy², among others. In addition, the study demonstrates the teacher training relevance as a political and strategic instrument for Public Management; and that Critical Thinking skills, also demands careful and appropriate treatment, due to its commendable potential of, ultimately, operating as a national strategy of development.

Keywords: Critical Thinking. Democratic and participative public management. Teacher training as a strategy for Public Management. Youth and adult education program. Distance Education.

² Meta-scientific literacy - skills and knowledge related to the construction of science. For this study, we adopt the perspective of meta-scientific as literacy for scientific research and for its communication.

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

APED	-	Ações Pedagógicas Decentralizadas
CF-88	-	Constituição Federal de 1988
COPEJA	-	Coordenadoria de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos
EAD	-	Educação a Distância
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
LDO	-	Lei Orçamentária Anual
LOA	-	Lei das Diretrizes Orçamentárias
LRF	-	Lei de Responsabilidade Fiscal
MEC	-	Ministério da Educação e Cultura
MP	-	Ministério Público
MUNIC	-	Pesquisa de Informações Básicas Municipais
OCR	-	<i>Oxford Cambridge and RSA</i>
PDT	-	Plano Diretor Participativo
PNAP	-	Programa Nacional de Formação em Administração Pública
PPA	-	Plano Plurianual
SEED	-	Secretaria da Educação do Paraná
SME-Curitiba-		Secretaria Municipal de Educação de Curitiba
TC	-	Tribunal de Contas
UAB	-	Universidade Aberta do Brasil
UFPR	-	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 APRESENTAÇÃO/PROBLEMÁTICA	8
1.2 OBJETIVO GERAL DO TRABALHO	8
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO TRABALHO	8
1.4 JUSTIFICATIVAS DO OBJETIVO.....	9
2 REVISÃO TEÓRICO-EMPÍRICA	11
3 DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA	23
3.1 DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO	23
3.2 DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA.....	24
4 PROPOSTA TÉCNICA PARA A SOLUÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA.....	29
4.1 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA TÉCNICA	29
4.2 PLANO DE IMPLANTAÇÃO	31
4.3 RECURSOS.....	32
4.4 RESULTADOS ESPERADOS	33
4.5 RISCOS E MEDIDAS PREVENTIVO-CORRETIVAS	35
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	40
APÊNDICES	47
ANEXO.....	56

1 INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO/PROBLEMÁTICA

Na análise da legislação educacional³ constata-se frequente referência ao desenvolvimento das habilidades para um posicionamento crítico. Entende-se que este aspecto já venha sendo contemplado nas instituições educacionais. Verifica-se, no entanto, a inexistência de um tratamento mais pontual desse aspecto na instância da formação docente.

Este projeto propõe fornecer um evento para formação docente com os conteúdos da disciplina “Pensamento Crítico” fundamentado em evidências, provendo instrumentos mais pontuais a esse respeito. Nesse primeiro estágio, o projeto contempla os profissionais envolvidos com a EJA no município de Curitiba. Para a proposição, é preciso analisar a perspectiva docente. Com efeito, o projeto busca averiguar a percepção, interesse e expectativas dos professores para participar desse evento para formação docente, que fornece ferramentas para potencializar a disseminação do raciocínio crítico fundamentado em evidências. Assim, esses profissionais podem contar com melhor suporte para veicular esses saberes nas suas práticas cotidianas.

1.2 OBJETIVO GERAL DO TRABALHO

Diagnosticar⁴ a percepção, interesse, disponibilidade e expectativas dos professores da EJA no município de Curitiba, para a participação em evento para

³ Dentre o conjunto de normas regulamentadoras e reguladoras da Educação, das esferas federal, estadual e municipal, encontrado no *website* da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME – Curitiba) – www.cidadeedoconhecimento.org.br, contando com aproximadamente cento e sessenta documentos e atos legais, foram localizadas ocorrências de referência ao desenvolvimento das habilidades, conforme relacionadas no Apêndice 3.

⁴ Diagnóstico realizado no último trimestre do ano de 2015.

formação docente visando potencializar a disseminação do pensamento e do posicionamento crítico, pautados em evidências; refletir sobre uma alternativa para a proposição de um projeto que vá ao encontro dos aspectos identificados.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO TRABALHO

1. Conhecer a percepção dos professores envolvidos na modalidade da EJA no município de Curitiba, a respeito da Disciplina “Pensamento Crítico”;
2. Identificar a percepção desses profissionais sobre a possibilidade de disseminar técnicas para o posicionamento crítico através do fazer docente cotidiano;
3. Averiguar, segundo a perspectiva desses profissionais, a importância do posicionamento crítico no que concerne aos diversos benefícios;
4. Diagnosticar o interesse e disponibilidade para participar de evento para a formação docente, para aquisição de técnicas para argumentação, análise e tomada de decisões pautadas em evidências;
5. Refletir sobre uma alternativa para a proposição de um curso sobre o “Pensamento Científico”, segundo os aspectos identificados.

1.4 JUSTIFICATIVAS DO OBJETIVO

Deseja-se autonomia crítica-intelectual mais atuante na participação democrática. Em contraposição, verifica-se uma expressiva maioria dos cidadãos do Estado brasileiro que pouco participa nos espaços e instituições para a democracia.

A SME – Curitiba tem como missão assegurar a formação para uma cidadania plena no fazer educacional municipal, atuando como “um agente ativo do desenvolvimento local, assegurando às crianças, jovens e adultos da rede municipal educação de qualidade para o exercício da cidadania.” (CURITIBA). Reflete-se sobre a possibilidade de que a criticidade no exercício de cidadania nos espaços democráticos possa ser beneficiada se na fase escolar, houver acesso às técnicas para o posicionamento crítico com fundamentação sólida. A apreensão dessas

atitudes e hábitos pode ser positiva para a atividade participativa democrática. Na EJA, os alunos passam menor número de horas na instituição escolar, quando comparado à carga horária exigida na modalidade regular. Constituindo essa a população mais beneficiada na primeira fase desta proposta.

Um posicionamento crítico, com boa argumentação, análise aprofundada dos eventos, de credibilidade de fontes para a tomada de decisão baseados em evidências sólidas, é imperativo na atualidade. Ademais, a criticidade com base em evidências pode favorecer o estudo das diversas disciplinas no contexto escolar. Outro aspecto é o letramento metacientífico, que lidera a produção acadêmico-científica. Os números podem ser melhores em qualidade e em quantidade. É preciso mais preparo nessa direção e a criticidade favorece esse letramento.

Professores são importantes agentes na disseminação de conhecimentos, saberes e entendimentos. Esse fato nos leva a refletir sobre a relevância do fazer docente como estratégia política para a disseminação de culturas. Ações essas que devem ser direcionadas para estarem a serviço dos interesses coletivos.

A *OXFORD CAMBRIDGE AND RSA (OCR)*⁵, na Inglaterra, formalizou a disciplina “Pensamento Crítico” há algum tempo. No Brasil, o desenvolvimento da criticidade é citado em diversos documentos educacionais e atos normativos, mas a disciplina não é oficialmente compulsória na instância da formação docente. Verifica-se inconsistência entre norma e ações de suporte ao trabalho docente. É preciso disponibilizar eventos nesse sentido.

Este Projeto Técnico versa a respeito de ações para potencializar o favorecimento da aculturação de um posicionamento crítico pautado em evidências, através do fazer docente. Busca diagnosticar o interesse, disponibilidade e expectativas dos professores envolvidos na modalidade EJA no município de Curitiba, para a participação em evento de formação docente, e conhecer a percepção a respeito da disciplina “Pensamento Crítico”. O estudo visa engendrar uma alternativa para o fornecimento desse evento, indo ao encontro dos aspectos identificados. Este estudo trata da habilidade crítica, não tratando especificamente sobre letramento⁶ para a cidadania democrática.

⁵ *OXFORD CAMBRIDGE AND RSA EXAMINATIONS (OCR)*. GCE Critical Thinking Specification. version 3. OCR, 2013. Disponível em: <www.ocr.org.uk/Images/73470-specification.pdf>. Acesso em 23/11/2015.

⁶ O *Merriam Webster Dictionary* – versão *online* (tradução nossa) traz a acepção para a palavra “letramento” como “a habilidade de ler e escrever” e o “conhecimento relacionado a um assunto

2 REVISÃO TEÓRICO-EMPÍRICA

Em razão da inconsistência encontrada entre a legislação educacional e ações pontuais para prover formação, pretende-se refletir sobre uma alternativa para a proposição de evento para formação docente. Para o estudo, discute-se na sequência aspectos caros ao projeto em proposição, como o pensamento crítico; a Educação a Distância (EAD); a formação docente continuada; a ciência no mundo; a participação cidadã: uma pedagogia democrática; a relação municipalidade *versus* âmbito federativo, e a democracia participativa direta.

Iniciamos percorrendo sobre os conteúdos da disciplina do “Pensamento Crítico”⁷. A disciplina pode oferecer um importante ferramental para um posicionamento crítico fundamentado em evidências. Em Brink-Budgen (2005, 2006, tradução nossa), a análise dos argumentos permite mensurar a intensidade da força dos argumentos. Os conteúdos da disciplina trazem um ferramental para o desenvolvimento da habilidade crítica com o suporte em evidências, representando um aparato de utilidade na construção dos próprios argumentos e da avaliação crítica dos argumentos de outras pessoas. Trata-se de uma habilidade necessária para todas as áreas do conhecimento, que suscita a autonomia intelectual. Especialmente, frente aos constantes desafios contemporâneos interdisciplinares, para se produzir argumentos e contraposição eficazes, consistentes, que satisfaçam na intensidade de força. Os motivos que lideram as conclusões devem ser suficientes, com suporte em razões apoiadas em evidências de credibilidade.

Os conteúdos da disciplina trazem técnicas para a elaboração de argumentos respaldados em evidências, razões e conclusões; análise da credibilidade de fontes e critérios de julgamentos. Assim, a elaboração, a análise criteriosa e a tomada de decisões são beneficiadas porque são apoiadas em

especificado”. Infere-se, que o conjunto de conhecimentos, informações, elementos, relacionamentos, dimensões, processos, movimentos, além de uma terminologia específica sobre determinado assunto, constitui um letramento. E, neste caso, o letramento para a atuação democrática cidadã plena.

⁷ Assim como o movimento discutido por Rainbolt (2010, p. 38, tradução nossa), para este trabalho, a noção de “Pensamento Crítico” adotada não é conexa com a “[...] teoria crítica, ou com os estudos críticos legais, ou com a teoria crítica da raça, ou com a teoria crítica da literatura. [...]”. A noção utilizado neste trabalho se limita ao desenvolvimento da habilidade crítica fundada em evidências sólidas, o que se traduz numa melhor intensidade da força argumentativa.

elementos sólidos. De força mais intensa, esses argumentos representam um diferencial. Defende-se que essa habilidade pode ser construída, e que a prática docente pode trazer clareza sobre esses entendimentos, veiculando essas técnicas no seu fazer. Assim, no período escolar, o alunado pode internalizá-las, fazendo-as habituais, difundindo essa cultura.

Através dessas técnicas, é possível identificar um conjunto de informações não explicitadas com clareza, como ideologias, interesses implícitos, domínio nas relações sociais, hegemonia epistemológica, preconceitos, opiniões, inferências, interpretações, e outros aspectos. Por vezes, o mais importante na comunicação não é encontrado de modo expresso; muitas verdades jamais serão ditas. É preciso fazer uma leitura crítica dos eventos, que indague *o que o enunciado quer que pensemos ou que façamos*; e as motivações que os regem. Esta é a leitura que precisa ser feita e ensinada: uma leitura crítica do mundo. Como abordar sua complexidade e abrangência de forma eficaz, permanece uma questão de difícil resposta. Uma alternativa para essa incógnita reside na disciplina do “Pensamento Crítico”.

Nesses termos, dada a relevância da disciplina no contexto definido, e na medida em que a atuação crítica nos variados contextos, áreas do conhecimento, na participação nos espaços democráticos, no letramento metacientífico, nos estudos e na aquisição dos conteúdos de todas as disciplinas, dependem em grande medida do raciocínio e do posicionamento críticos pautados em evidências, um evento estratégico para a formação docente se revela imprescindível.

A Lei 12.056 que vige no país, no seu artigo 1º, § 2º, reza que a “[...] formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. [...]”. (BRASIL, 2009a). Com respeito à EAD, compartilha-se similar perspectiva, ao que dispõe o artigo 1º. do CAPÍTULO I - DAS DISPOSIÇÕES GERAIS do Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL), que conceitua a EAD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. [...] organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares [...]

Outro tópico pertinente a este estudo é a produção científica. Conforme dados do *ranking* mundial de publicações científicas por país para o ano de 2014, do *SCImago Journal & Country Rank* (2014, tradução nossa), o Brasil ocupa a 13ª posição. Produziu 2,00% dos documentos científicos no mundo, sendo que a publicação desse período teve somente 1,17% das citações globais. A diferença entre estes dois índices fala da qualidade das publicações brasileiras.

Verifica-se também que o Brasil avançou substancialmente em relação à primeira posição nessas publicações – os Estados Unidos, tendo passado de 2,64% em 1996, para 10,81% em 2014. (*SCImago Journal & Country Rank*, 2014, tradução nossa). No entanto, sabe-se que há espaço para aprimoramento; e que publicações científicas muito significam para a soberania de uma nação. É desejável aprimorar a qualidade e a quantidade das publicações científicas brasileiras, destarte.

Quanto à relação “Municipalidade *versus* Âmbito Federativo”, defende-se que ações para fomentar o acultramento de um raciocínio crítico podem ter início local, podendo ser posteriormente estendidas para outros membros federativos. Segundo Salles, “É no município que exercemos diariamente nossa cidadania [...]” (2012, p. 101). Para a autora:

O aprimoramento da Democracia em nosso país supõe a boa prática, tanto dos procedimentos como das relações democráticas no âmbito do município, lugar de nosso cotidiano, e, portanto, do efetivo exercício da cidadania por todos nós. (SALLES, 2012, p. 7)

Ações no âmbito nacional se iniciam com ações locais. É preciso preparo para potencializar a veiculação da cultura discutida, através da ação docente.

Outro aspecto correlato ao estudo é o fato de que a participação⁸ cidadã consiste em uma pedagogia democrática. A participação no Planejamento e na realização do Orçamento modifica a sociedade e a administração do interesse coletivo. Diversos autores expressam essa percepção:

⁸ Segundo Rua (2012, p. 47), Participação é a “inclusão dos atores sociais nos processos de formulação e implementação de políticas públicas”. Para Malmegrin (2012, p. 92) “A Participação da Sociedade Civil pode ser entendida como a ação planejada e implementada no direito dos indivíduos em interferir na condução da vida pública de forma direta ou por meio de mecanismos representativos.” Seja, a participação pode ser direta ou representativa. Na segunda, os representantes são legitimamente eleitos e investidos de poderes para planejar, deliberar e implementar. Para este trabalho, utilizamos a noção de Participação, como participação popular direta, onde o cidadão pode participar do planejamento, decisão e controle. A participação direta complementa a representativa.

A reunião de representantes do governo e da sociedade civil em um espaço legítimo de discussão (Conselhos Gestores, Orçamento Participativo, Fóruns específicos etc.) tem por finalidade dar maior transparência à gestão, além de promover um aprendizado democrático entre as partes, que se traduz em benefícios para ambos. (SALLES, 2012, p. 79-80).

Nesse sentido, Pontual, destaca que a ação participativa no Orçamento Participativo⁹ proporciona a percepção sobre cidadania, sobre o espaço público e a construção de consenso. Participar constitui uma “escola de cidadania”, que desenvolve uma “pedagogia democrática de gestão”. (PONTUAL)

Cornely, também salienta a eficácia do Planejamento Participativo, entre outros aspectos, se constituindo de um “processo pedagógico, que estimula a comunidade a tomar consciência de seus problemas reais e a desenvolver sua criatividade na busca de soluções” e que planejar conjuntamente “estimula a sociedade a acompanhar, fiscalizar e exigir sua concretização.” (1980; citado por PINHEIRO, 2012, p.75). Conclui-se que, sendo uma pedagogia, passos nesta direção tendem a serem multiplicados, ampliando a participação democrática-cidadã. Disseminar a cultura crítica representa um passo importante, nesse sentido.

O artigo *Developing Critical Thinking Skills in Eastern Europe* (WILE, ULQINI; 2003, tradução nossa), apresentado em um *Workshop* do Banco Mundial, traz uma proposta para formação docente contendo estratégias para desenvolver o pensamento crítico direcionado à tolerância à diversidade nesses países em desenvolvimento; estendendo-se para a educação superior, nos diversos contextos. O programa teve sucesso na difusão, sendo reproduzindo com alto grau de qualidade. Resultados mostraram que professores envolvidos modificaram o padrão de questionamentos nos eventos comunicativos nas aulas, fomentando técnicas para incluir o pensamento crítico na aprendizagem significativa. Os autores destacam que

[...] O pensamento crítico é um processo estratégico. [...] Os professores oferecem acesso a estas estratégias, modelando seus próprios processos de pensamento. [...] são treinados para “pensar em voz alta” de modo a sensibilizar os processos de raciocínio envolvidos nessas tarefas cognitivas [...] (WILE, ULQINI; 2003, p. 14, tradução nossa)

⁹ Orçamento Participativo – “processo em que a população discute e decide o orçamento e as políticas públicas, votando e priorizando gastos e controlando a gestão municipal” (GRANJA, 2012, p. 24)

O estudo identifica que para aprofundar a disseminação do pensamento crítico, o modelo pedagógico não é obstatante, mas que seja preciso um conjunto de medidas - curriculares, avaliativas, de materiais didáticos e formação docente (WILE, ULQINI; 2003, p. 20, tradução nossa). Apesar desta constatação, defende-se que cada passo nessa direção, pode operar como um elemento multiplicador para aprimorar a aculturação do posicionamento crítico evidenciado.

O terceiro aspecto, também caro a este trabalho, se refere à Democracia Direta Participativa no Planejamento e na execução orçamentária. Discute-se primordialmente, um breve apanhado de dados a respeito do histórico dessa participação no país.

Salles referencia Cardoso (1975, SALLES, 2012, p.71), que afirma que no passado, as negociações entre o público e o privado eram tecnicistas, distanciadas do controle democrático. Salles (2012, p. 71) argumenta que essa distância produziu um cenário onde “[...] homens probos resistem a participar de alguma maneira desse universo [...]”. A atividade política fica desprovida do monitoramento coletivo, favorecendo oportunistas. Na década de 1980, movimentos para a redemocratização e a globalização, trouxeram à tona a dívida social com que contava o Brasil desde os anos 1960. Reformas foram suscitadas, culminando

[...] no processo constituinte que, além de marcar o restabelecimento da democracia representativa, incorporou o princípio de participação direta da sociedade civil em diversos dispositivos da Constituição de 1988. É nessa conjuntura que a participação popular no âmbito do município se constituiu em uma possibilidade de inovação e mudança, por meio da construção de uma nova institucionalidade capaz de modificar o padrão de gestão vigente e da introdução de práticas participativas na gestão pública. Os canais de participação, assim como todos os demais aspectos relativos à forma e aos lugares de participação, serão definidos nas Leis Orgânicas Municipais. A Constituição de 1988 garante aos municípios o poder de elaborar a Lei Orgânica de forma autônoma e nela constam, entre outros itens, a administração tributária e financeira, o planejamento municipal e seus instrumentos, assim como a definição das formas de participação popular. (SALLES, 2012, p. 72-73)

Após esse advento, vem havendo tentativas de se prover mecanismos para a participação democrática no Brasil. Segundo Rua, nos anos de 1990:

houve uma crescente ação municipal, especialmente na área social, chamando a atenção para um conjunto de abordagens inovadoras e para o

estabelecimento de novas esferas de participação e negociação entre os atores envolvidos nas políticas públicas.” (RUA, 2012, p. 57)

Com a Lei 10.257/2.001 – denominada Estatuto da Cidade, são adicionados à Constituição Federal de 1988 (CF-88), instrumentos de política urbana municipal. Entre outros elementos, a Gestão Democrática no âmbito municipal foi neste ato incorporada a esse dispositivo normativo (PINHEIRO, 2012, p. 58, 59) que, segundo Granja, “[...] regulamenta temas essenciais [...]” (GRANJA, 2012, p. 24). A admissão desse conjunto normativo foi importante para a democracia nas municipalidades.

Novas abordagens vigoraram, como o Plano Diretor Participativo (PDT), que aborda a dimensão social da propriedade e da cidade. Ele conta com a participação democrática na elaboração do planejamento, na execução e no monitoramento da realização orçamentária da política urbana. (PINHEIRO, 2012, p. 88).

Diniz (1997; citada por SALLES, 2012, p. 78) enfatiza que diante do tecnicismo que permeia o fazer estatal, é preciso reaver a capacidade para administrar a dimensão social. Nessa direção, Governabilidade e Governança¹⁰ são suplementares. Segundo Salles “os vínculos fortes entre Estado e sociedade organizada são cruciais para garantir a participação e elevar a eficiência no momento da efetivação das medidas governamentais.” Para Salles (2012, p. 47), a redemocratização intervém nas políticas públicas sociais, resgatando a dívida social.

Cornely (1980; citado por PINHEIRO, 2012, p. 75) destaca vantagens da construção coletiva do consenso, com o diagnóstico originado pautado em perspectivas diversas, evitando uma leitura unilateral, gerando metas mais adequadas; e, em se tratando de um processo pedagógico para a atuação cidadã, ela incentiva o monitoramento e dirime conflitos. Salles (2012, p. 39) distingue que

A existência de mecanismos de participação mantém os cidadãos ativos, atentos, mobilizados nos interstícios eleitorais. A representação, com frequência, faz com que os cidadãos deleguem completamente aos

¹⁰ Governabilidade - “condições sistêmicas mais gerais em que se dá o exercício do poder em dada sociedade, como as características do regime político, a forma de governo, as relações entre poderes, os sistemas partidários, o sistema de intermediação de interesses.”; Governança - “capacidade governativa em sentido amplo, envolvendo a capacidade de ação estatal na implementação de políticas e na consecução de metas coletivas, e aos mecanismos para lidar com a dimensão participativa e plural da sociedade, o que implica o aperfeiçoamento dos meios de interlocução e de administração do jogo de interesses” (DINIZ, 1997, SALLES, 2012, p. 78). Seja, Governabilidade - condições do ato de governar; Governança - administração das demandas e envolvimento de todos os *stakeholders*, partícipes do espaço público.

representantes o cuidado com a cidade. [...]A pluralidade da participação enriquece o debate político.

A participação popular é capital na gestão do espaço coletivo e, como argumenta Granja, “Um dos pressupostos mais robustos da gestão pública é ela ser participativa, buscando a cooperação dos cidadãos e reconhecendo a capacidade diferenciada de cada um na construção de interesses individuais e coletivos.” (GRANJA, 2012, p. 38)

O planejamento de metas e o monitoramento da qualidade do gasto público no orçamento, através dos dispositivos para a transparência, evitam o desvio de objetivos. Para viabilizar a participação, foram criados diversos instrumentos. Conforme Salles (2012) a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) assegura a participação popular no planejamento, o acesso aos registros do realizado no orçamento, e a disponibilidade tempestiva e transparente dos registros. Instrumentos de gestão orçamentária, como o Plano Plurianual (PPA), a Lei Orçamentária Anual (LDO) e a Lei das Diretrizes Orçamentárias (LOA); controles oficiais exercidos pelo Ministério Público (MP) – quarto poder, encarregado do direito coletivo e difuso; e o Tribunal de Contas (TC), são instrumentos complementares à participação popular.

A ação participativa direta pode também se realizar nas deliberações por plebiscito, referendo e através de leis para a iniciativa popular. Na CF-88 foram criados espaços para a participação, em todas as esferas, como é o caso das audiências públicas e dos conselhos. (SALLES, 2012). A esse respeito, Jannuzzi (2012, p. 69) cita que há instrumentos para a verificação do desempenho dessas ações de planejar e fiscalizar conjuntamente em cada municipalidade, como a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), que “[...] permite construir indicadores para retratar o grau de participação e controle popular da ação pública e [...] para caracterizar o estágio de desenvolvimento institucional para as atividades de planejamento e gestão municipal pelo país.”

Na década de 1990, o poder de decisão é redistribuído, principalmente com a criação dos conselhos. (FARAH, 2001; citado por RUA, 2012, p. 46). Conselhos são entidades que acrescentam novos atores e temas na agenda de governo, fazendo conexão entre a democracia participativa direta e a representativa, são “[...] financiados por recursos públicos, não são governo, nem sociedade civil, mas espaços públicos de cooperação para a formulação de políticas. [...]”, se tratando

portanto de “novos espaços de negociação e representação política” (SALLES, 2012, p. 50-52). Malmegrin (2012, p. 96), complementa que conselhos seriam [...] instâncias deliberativas constituídas, em cada esfera do Governo, com caráter permanente e composição paritária, isto é, igual número de representantes do Governo e da sociedade civil. Segundo Carneiro (2006; citado por RUA, 2012, p. 48) estas entidades “[...] Têm poder de agenda e podem interferir, de forma significativa, nas ações e metas dos governos e em seus sistemas administrativos. [...]”. Para Rua (2012, p. 58), os conselhos enfrentam dificuldades, representando

[...] mais do que um canal comunicacional para ressonância das demandas sociais, possuem dimensão jurídica e têm poder de tornar efetivos os valores, as questões e os dilemas vivenciados no espaço da sociedade civil. Eles enfrentam dificuldades para realizar e ampliar a participação, viabilizar o envolvimento e o compromisso de atores centrais, tanto governamentais quanto não governamentais, e instituir mecanismos de controle e deliberação efetivos, o que daria condições para que a dimensão igualitária e deliberativa dos conselhos pudesse, de fato, garantir maiores níveis de eficiência [...]

Nesse sentido, Salles (2012, p. 53) cita que espaços para a participação pública podem enriquecer a democracia direta e a representativa: um novo cenário emerge, rico, de perspectivas diversas. Mas, se a participação não é plena, esse benefício deixa de ocorrer, reduzindo-se a efetividade do sistema democrático. Silva *et al* (2009, p. 99; citados por SALLES, 2012, p. 53) defendem que essa participação exige mais do que presença, sendo preciso “[...] que os conselheiros tenham capacidade e possibilidades de intervenção, de mobilização e dinamização da ação conselhistas tanto nas reuniões, como nas mais variadas situações [...]”. Há importantes desafios a serem superados. Como discute Pinheiro (2012, p. 78) “A grande tendência é ainda a participação de fachada que visa tão somente angariar legitimidade para as políticas implementadas pelos governos.” Havendo resistência da sociedade à participação de fato, no controle social¹¹. Pinheiro lembra que

A prática corrente são conselhos sem representatividade e estrutura de funcionamento, audiências e debates realizados em horários e locais de

¹¹ “O controle social é um instrumento democrático no qual há a participação dos cidadãos no exercício do poder colocando a vontade social como fator fundamental para a criação de metas a serem alcançadas no âmbito de algumas políticas públicas e para a implementação de mecanismos de fiscalização e de prestação de contas do uso dos recursos públicos.” (MALMEGRIN, 2012, p.94)

difícil acesso, sem divulgação prévia, com grandes limites às contraposições. Os projetos são apresentados em linguagem complexa ou se utilizam todas as técnicas de comunicação para “vender” o plano à comunidade e, dessa forma, cooptar amplos segmentos que tenderão a aceitar passivamente tudo que os técnicos do governo lhe propuserem. Promover novas práticas de gestão de fato democráticas implica em transmitir conhecimento, estimular o envolvimento e a formação de novas lideranças, possibilitar parcerias e finalmente delegar poder e promover o controle social com autonomia, com independência no pensar e no agir. É um grande desafio.

A autora (PINHEIRO, 2012, p. 86) verifica que “A participação da sociedade, na melhor das hipóteses, se reduz a audiências públicas para apresentação das propostas.”, pois aspectos tecnicistas deixam pouco espaço para a dimensão social, que tem uma característica tão plural.

No tocante à democracia direta na área da saúde, Santos (2012, p. 95) argumenta que os instrumentos da participação têm eventuais desvios de objetivos:

[...] a questão do controle social e da participação popular no SUS sofre também de muitas moléstias. Ainda que todos os conselhos municipais e estaduais cumpram as exigências formais estabelecidas pelo Ministério da Saúde para sua instalação, muitos deles são capturados pelos padrões clientelistas e corporativos que caracterizam ainda – e infelizmente – as relações Estado-Sociedade, no Brasil. (SANTOS, 2012, p.100)

Salles (2012, p. 50-52) destaca que houve avanço na cultura para a democracia desde os anos 80, mas há fragilidades nos Instrumentos de participação popular, como é o caso dos conselhos. Disso resulta que muitas vezes, essas entidades recebem deliberações do Poder Executivo Municipal, meramente as ratificando, sem discussão aprofundada. A paridade entre membros de segmentos sociais e de representantes estatais, preconizada por força normativa, não consegue superar esse advento. Esses fatos aumentam o controle das prefeituras, que em alguns casos ditam até a agenda temática. Quando os conselhos são indicados por prefeitos esse risco é iminente. A autora cita que há uma distância entre a lei e a realidade, lembrando importante colocação de Tatagiba (2002; citado por SALLES, 2012, p.51) a respeito de motivos para o fenômeno observado:

nossa cultura política, que valoriza o argumento técnico em detrimento de outros saberes; o despreparo dos conselheiros representantes da sociedade; o descaso do Estado em relação aos conselhos, pois constatamos o fato de ele destacar para representá-lo nas reuniões pessoas também despreparadas e/ou com baixo poder de decisão.

Por fim, Rua (2012, p. 49) conclui que “os desafios para que os conselhos sejam de fato o canal de expressão de demandas da sociedade, [...] e de participação cidadã, estão ainda longe de ser superados para a grande maioria dos conselhos municipais.” Salles (2012, p.51-52) observa a fragilidade do compromisso dos representantes, citando que o “[...] governo, em geral participa dos conselhos apenas ritualmente, sem considerá-los, de fato, corresponsáveis [...]”. Ela exemplifica que, vereadores eleitos via democracia representativa no legislativo, oferecem resistência aos conselhos; assim como no Poder Executivo, que tende à resistência à deliberação dessa origem. Apesar de serem “órgãos públicos do Poder Executivo Municipal”, os conselhos frequentemente não podem monitorar a ação estatal. Assim, verifica-se o distanciamento entre o aparato normativo, a incumbência do Estado, e a efetiva participação popular nos conselhos:

até a data da pesquisa que deu suporte ao texto citado, os conselhos pareciam estar mais capacitados a impedir o estado de transgredir do que a induzi-lo a agir. [...] há situações em que sequer a função de fiscalizar o Estado os conselhos conseguem exercer, como no caso mencionado na introdução do estudo, de omissão praticamente generalizada.” (SALLES, 2012, p. 52)

Tatagiba (2002, p. 55; citado por SALLES, 2012, p. 50-51) evidencia que a “centralidade e o protagonismo estatal” seja bastante estabelecida, emergindo resistências de várias ordens. E que “[...] para muitos representantes da sociedade civil, estar nos conselhos é uma forma de conseguir mais recursos para suas entidades e não uma forma de construir coletivamente o que seria o interesse público [...]”. Tem-se, portanto, que a sociedade, eventualmente, também participa de desvios. Corrobora-se com Coelho, que defende que “[...] nos regimes democráticos contemporâneos, como o brasileiro, decisões por participação popular direta têm mais valor simbólico do que importância e poder efetivos.” (COELHO, 2012a, p. 29). Malmegrin (2012, p. 96), argumenta que “[...] apesar da sua grande importância, os mecanismos para a participação da sociedade civil no controle social, conselhos e comissões, ainda não estão sendo utilizados pela sociedade.” A autora destaca que “As comunidades raramente se mobilizam para o exercício de seus direitos. Essa conduta tem contribuído com o uso inadequado dos recursos [...]”. A possibilidade de participação coletiva não é utilizada na sua plenitude, e

Sem democracia não há participação e transparência nas decisões, não há planejamento participativo, avaliação de políticas, prestação de contas. Não há responsáveis, há impunidade. Mas a democracia, se restrita a um discurso político genérico e sem correlação com ação cotidiana de governo, pode degenerar num assembleísmo inconsequente e irresponsável e numa situação de descompromisso e ineficiência generalizada. (DAGNINO, 2012, p. 37)

Dagnino (2012, p. 26) identifica a incompatibilidade entre mecanismos estatais e a ação participativa: “[...] o modo como se processa a ação de governo – na sua relação com o Estado existente, determinado pelos contornos de seu aparelho institucional, é irreconciliável com as premissas de participação, transparência [...]”. Para Coelho (2012a, p. 71), em uma “[...] economia capitalista e sob o Estado democrático de direito [...]”, estabelecer mecanismos entre o público e o privado é complexo. É preciso prover liberdade negativa¹², e concomitantemente, gerir o interesse coletivo. O papel estatal deixa de se centrar na

capacidade interventora e indutora do Estado e passa a se concentrar no seu papel de coordenador dos diversos esforços – públicos e privados – para produzir benefícios coletivos. Independentemente de quão frágil ou promissor seja esse novo conceito, ele tem a virtude de voltar a atenção para as relações desejáveis entre Estado e sociedade. (COELHO, 2012b, p. 20)

Dagnino (2012, p. 42) lança a questão: “Como tratar essas novas demandas até transformá-las em problemas que efetivamente entrem na agenda decisória?”. A administração da participação é de fato uma tarefa desafiadora. Os canais devem ser ampliados, ocorrências capturadas e administradas. Para Pinheiro (2012, p. 74) “Construir processos efetivamente participativos é um grande desafio e encontra grandes resistências. Exige conhecimento, muita organização e vontade política.” Para Malmegrin (2012, p. 94), a possibilidade da participação deve prever sistemas “[...] implementados, de forma ampla, instrumentos informacionais de divulgação das ações de Governo, bem como estruturas para receber e processar as reclamações da população.” A resposta estatal na administração complexa da participação nem sempre é viável ou tempestiva. Evidência disso é a existência da

¹² Liberdade negativa – Segundo Cardoso (2008, p. 136-137), é “[...] considerada pela tradição liberal como sendo a não interferência do Estado na propriedade dos indivíduos, exceto em caso de danos à sociedade e possui uma concepção limitada dos direitos do cidadão [...]”. Segundo Coelho (2012b, p. 21), é representada pela “autonomia de ação da sociedade civil”.

norma abissalmente divorciada de uma participação plena de fato, o que segundo Salles (2012, p. 75-76) “demonstraria a falência executiva do Estado.” Constata-se que para se administrar a pluralidade da ação participativa, é preciso mais. Malmegrin (2012, p. 95) discorre acerca da necessidade de capacitação social: “[...] o controle do poder requer a organização da sociedade civil, sua estruturação e capacitação”. Seja, há espaços públicos para a discussão e para a deliberação, mas é preciso preparar a população, provendo educação e pensamento crítico frente ao despreparo, pois, segundo os escritos de Salles (2012, p. 30), um evento lidera outro, um povo que ignora sua parte no todo, seja, “povo ignorante -> necessidade de tutela -> eliminação da participação política -> eliminação da própria política -> ameaça à Democracia.”

Uma participação coletiva menos vigilante, consiste em uma das causas do sistema corrompido com que conta o Estado brasileiro, frequentemente observado na mídia¹³. Seja, Política¹⁴ - tema de grandiosa beleza, no Brasil, quase figurando nos dicionários e no imaginário social como sinônimo de *corrupção*. Observa-se como a Administração Pública pode se distanciar da razão primeira para a sua existência, que é a de gerir para o interesse coletivo. A vigilância coletiva pode conter esses desvios. Mesmo com tais instrumentos, a participação no planejamento das metas e na realização orçamentária é afetada por interesses diversos.

Tem-se a fragilidade e a vulnerabilidade com que conta o sistema de participação popular direta no Estado brasileiro e a necessidade do preparo dos munícipes para a qualidade da atuação participativa, destarte. Aliada a estes fatos, a relevância do posicionamento crítico evidenciado para as sociedades democráticas, para os diversos segmentos sociais.

¹³ Como é o caso da Operação Lava Jato (BRASIL)

¹⁴ Conforme Rua (2012, p. 56), a administração social se dá por duas formas: coercitiva ou política. “Os portadores de interesses em conflito são os chamados “atores políticos”: indivíduos, grupos ou organizações cujos interesses podem ser afetados, positiva ou negativamente, pelo rumo tomado por uma determinada política pública. Para defender seus interesses, os atores mobilizam recursos de poder. Aos poucos, concepções vão se formando entre os membros do governo e outros atores, e vão sendo feitas negociações entre eles. Desta forma, são construídos acordos para atender às reivindicações, cuidando-se, porém, de evitar novos conflitos com outros atores sociais. Isso é política.”; Em Mendonça (2012, p. 78) “o termo política prevê a adoção de práticas participativas que enlaçam a sociedade e a organização no intuito de aprimorar a eficiência administrativa.”

3 DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

3.1 DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO

A Organização objeto do estudo de caso deste Projeto Técnico compreende um complexo escolar de sessenta e três Escolas Municipais de Curitiba, que disponibiliza a EJA, organizada em nove Núcleos Regionais de Educação. A EJA está sob a Coordenação geral da COPEJA, parte da Superintendência de Gestão Educacional, da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba.

Trata-se de uma modalidade da Educação Básica no Município que compreende ações integradas direcionadas para munícipes que não tiveram acesso aos estudos na idade esperada. É ofertada nas Instituições Escolares da Rede Municipal, e estruturada nas fases I e II – até o 9º ano. Está disponível acima dos quinze anos, sem custo, no turno noturno. A modalidade da EJA apresenta carga horária menor no Ensino Fundamental, se comparada à modalidade regular. O Ensino Fundamental - do 1º ao 9º ano, na modalidade regular, tem a carga horária anual mínima de 800 horas/200 dias letivos. Na modalidade da EJA, a mesma qualificação (do 1º ao 9º ano - Fases I e II), totaliza 2.800 horas.

Historicamente, a EJA se inicia em 1991 na Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Em 1994 é expandida para toda essa região. (CURITIBA, 2012a, p. 18). Conforme o IBGE (2010; citado por CURITIBA, 2012a, p.19), 2,13% da população acima de quinze anos de Curitiba não fora alfabetizada na idade esperada. Esse índice traduz a importância da EJA.

A SME – Curitiba e a Secretaria da Educação do Paraná (SEED) vêm trabalhando conjuntamente desde 2009

Para atender às regiões com baixa demanda educacional, a Secretaria Estadual da Educação (SEED) ofertou as Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDs). [...] Nesse contexto, a SME e a SEED, vêm realizando um trabalho em conjunto, desde 2009, na oferta de escolarização para jovens e adultos. As APEDs caracterizam-se por turmas de EJA em localidades com baixa demanda educacional, onde a Secretaria Municipal da Educação disponibiliza espaços físicos e a Secretaria Estadual da Educação, como mantenedora, oferta a equipe docente, os materiais

pedagógicos curriculares, a avaliação e a certificação do processo educacional. (CURITIBA, 2012a, p. 19)

Em 2011, a SME – Curitiba instituiu o atendimento a adolescentes e jovens acima dos quinze anos; adultos e idosos; ou para munícipes com idade acima da esperada para o ano escolar em que se encontra. (CURITIBA, 2012a, p. 19)

A Organização conta com sessenta e três Unidades Educacionais: 62 dispõem da EJA Fase I; 3 delas dispõem da EJA Fase II; 8 disponibilizam o Programa Projovem; 5 disponibilizam o Projeto CEREJA; há também o Programa “Hora da EJA”, com cursos ministrados por voluntários em horários e espaços alternativos, acompanhados pedagogicamente pela SME – Curitiba; entre outros.

A EJA está organizada em EJA Fase I – do 1º ao 5º anos, dividida em dois períodos. O primeiro compreende da alfabetização ao 3º ano; o 2º compreende o 4º e o 5º anos. Quanto à EJA Fase II, esta corresponde do 3º ao 6º período (aos anos finais do Ensino Fundamental). A modalidade conta com um total de duas mil e cem vagas, oitenta e quatro turmas, igual número de docentes, sessenta e três escolas, sessenta e dois articuladores. Cada turma pode ser composta por até vinte e cinco alunos, número ajustado à necessidade de assistência de cada aprendiz.

A organização tem a missão de garantir a educação para a cidadania, oferece também exames de equivalência; constitui um trabalho de suma importância, que, segundo as Diretrizes Curriculares que a orientam, “[...] abre caminho para a participação ampliada na vida social, cultural, política e econômica, frente às atuais transformações do mundo.” (CURITIBA, 2012a, p.5).

O objetivo do Projeto Técnico desenvolvido no Curso de Gestão Pública Municipal da Universidade Federal do Paraná é o de localizar um aspecto de uma Organização Pública Municipal que possa ser aprimorado. A seguir, discorre-se a respeito dessa percepção.

3.2 DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

A coleta de dados para o diagnóstico do problema foi efetuada com observação direta da autora, através dos eventos de legislação educacional com que conta a SME-Curitiba, conforme disponibilizado através dos *links* de acesso no

seu *website*. Foram efetuadas buscas pela ocorrência de termos relacionados ao desenvolvimento da habilidade da criticidade a ser desenvolvida pelo alunado na instituição escolar. Identificadas essas ocorrências, entende-se que este aspecto já vem sendo abordado pelos gestores e professores nas escolas; e que, entretanto, percebe-se que a não disponibilização de um evento mais pontual para a formação docente direcionado para a aquisição deste conteúdo, de maneira mais aprofundada, constitui uma lacuna. Haja vista, que o desenvolvimento dessa habilidade é de suma relevância para a autonomia intelectual crítica individual, para a sociedade e para a participação crítica mais atuante nos espaços democráticos.

Partiu-se para a configuração da proposição de um projeto com esta finalidade. Para a disponibilização desse evento de formação docente, constatou-se a necessidade de se observar a perspectiva dos atores - agentes difusores a serem beneficiados, os profissionais docentes. Buscou-se coletar dados sobre a percepção, interesse e expectativas dos professores para participar desse evento para formação docente, que lhes forneça ferramentas para potencializar a disseminação do raciocínio crítico. Um questionário¹⁵ foi submetido para as Pedagogas dos Núcleos Educacionais para a redistribuição para os profissionais docentes, visando a verificação da perspectiva de cem por cento dos profissionais docentes da EJA no Município de Curitiba. Seja, oitenta e quatro professores e sessenta e dois articuladores, totalizando cento e quarenta e seis respondentes voluntários. Houve um retorno de respostas de vinte e sete respondentes.

Utilizou-se o método quantitativo e o qualitativo, com observância às palavras na exposição discursiva. No bloco quantitativo de perguntas, foi usada a Escala *Likert*, que leva a indicar grau de concordância com o objeto de medição, com cinco opções estabelecidas entre os limites de acordo e de desacordo, sendo preciso selecionar uma opção. A coleta de dados se deu através da submissão de um formulário eletrônico para cada participante.

Houve unanimidade sobre o fato de argumentos sustentados por evidências sólidas, claras, precisas e consistentes representarem um fator positivo, na primeira questão. Dos entrevistados (questão dois), 44,44% acreditam plenamente e 51,86% concordam que um curso sobre técnicas para um raciocínio mais crítico para os professores, pode oferecer suporte para que eles promovam mais atividades

¹⁵ Vide Apêndice 1.

direcionadas à criticidade. Por conseguinte, disseminando-as através das suas práticas diárias; 3,70% discordam.

Quanto à ideia de que o posicionamento crítico corresponde a um conjunto de hábitos, disposta na questão três; que a sua internalização depende do contato com técnicas em contextos diversos; e que a exposição a essas atividades pode levar à assimilação, promovendo um posicionamento mais crítico, tornando-se um hábito; 66,67% dos respondentes estão de acordo com essa assertiva, 29,63% absolutamente concordam; enquanto que 3,70% discordam. Considerando a assertiva da questão quatro: “Elementos que integram um posicionamento mais crítico podem ser apreendidos através da prática docente”, na mesma direção da questão anterior, ratificando-a. Seja, com mais contato com essas técnicas, os alunos podem melhor se preparar com essa habilidade: 96,30% acreditam que o contato com estas técnicas pode melhor preparar os alunos com a habilidade, embora desses 96,30%, 25,93% tenham convicção plena desse aspecto, e outros 70,37% concordam. Do total, 3,70% não conhecem esta informação.

Houve, sobre o fato de que o raciocínio crítico com base em evidências seja importante para o aprendizado de todas as disciplinas, proposto na questão cinco, quase uma unanimidade nas respostas. Quase todos os professores defendem que o aprendizado de todas as disciplinas poderia ser beneficiado com mais pensamento crítico – 92,60%; 7,4% dos partícipes da pesquisa não concordam com esse ponto. Quanto ao fato de que a ausência de uma postura crítica poder advir do despreparo do aluno, contemplado na 6ª questão do questionário, 37,04% têm a convicção de que falta preparo. 25,93% concordam; 7,40% não conhecem esta informação e 29,63% discordam que seja despreparo do aluno.

Entre os respondentes na questão sete, 22,22% dos profissionais acreditam plenamente que o desenvolvimento de uma postura crítica é acessível e garantido a todo aluno ao longo de sua passagem pela instituição escolar. 33,33% concordam que seja; 3,70% não sabem opinar e 40,75% discordam que isto ocorra de fato. Essa questão confirma a necessidade de se direcionar mais ações para fomentar a criticidade no período escolar.

Se um curso na modalidade da EAD sobre o Pensamento Crítico fosse ofertado sem custo ou obrigatoriedade - questão oito, 40,74% certamente participariam, 48,15% concordariam em participar, 11% não dispõem desta informação no momento. Entre os respondentes na questão nove, 34,62% poderiam

destinar uma hora por semana para este estudo. 26,92% teriam duas horas disponíveis; 7,69% três horas e, 26,92% teriam quatro horas. E, se não pudessem participar no momento, 91,67% considerariam a participação futura neste evento – questão dez.

Quanto à qualidade da EAD, abordada pela questão doze, 25,93% têm convicção de que a modalidade pode ser tão boa quanto a presencial. Outros 51,85% concordam. Já 18,52% discordam, embora não plenamente.

Entre os voluntários respondentes na questão 13, 51,85% exercem a docência há mais de 10 anos; 18,5% a mais de 20 anos. Infere-se que são profissionais conhecedores das questões da educação. Na questão catorze, a expressiva maioria dos relatos está de acordo com um dos seguintes pontos: o tema é importante para a EJA, para a política e para a aprendizagem. É preciso adotar o conteúdo nos diferentes contextos. Também, que abordar a EJA seja muito importante. Além disso, que a EJA necessita de “aporte teórico e prático” para o pensamento crítico. Corrobora-se com a percepção dos profissionais, nesse sentido. Um dos respondentes defendeu não se tratar de uma técnica. Assertiva sobre a qual, diverge-se em opinião, uma vez que é possível modelar objetivamente técnicas e critérios para fundamentar a expressão crítica em evidências com suficiência, ou não, o que incide na intensidade da força argumentativa.

Por fim, na questão onze, há concordância quase unânime que disponibilizar a disciplina do Pensamento Crítico na modalidade da EAD como parte da formação docente, possa favorecer a disseminação dessas técnicas através do fazer cotidiano desses profissionais. 3,7% desconhecem esta informação e 3,7% discordam.

Percebeu-se com análise das respostas dos questionários, que houve concordância quase unânime que argumentos evidenciados, representam um fator positivo; que o tema seja importante para a EJA, para a política e para a educação; que se não expressão crítica, a habilidade pode não ter sido desenvolvida. Confirma-se a necessidade de se fomentar a criticidade no período escolar. Profissionais docentes conhecedores das questões educacionais foram quase unânimes sobre, o fato de se disponibilizar a disciplina, oferece suporte para que se promova mais atividades direcionadas; favorece a disseminação das técnicas através das práticas diárias; que pode ser apreendido através da prática docente; que a exposição pode levar à assimilação e à internalização, tornando-se um hábito; que mesmo sem a obrigatoriedade na participação, quase que a totalidade dos

respondentes participaria. E, que se não dispusessem de tempo, considerariam a participação futura. Constata-se, quase unanimidade no interesse em participar e que, de um modo geral, os profissionais docentes compartilham similares percepções a respeito da importância de se fomentar o pensamento crítico fundado em evidências na instituição escolar, e benefícios de se aprofundar esses entendimentos.

Observou-se também, que a praticidade da EAD para a formação docente continuada, flexível em tempo e em espaço, faz a modalidade oportuna para as diferentes disponibilidades destes profissionais. Com respeito ao eventual estigma apresentado, cabe destacar que experiências anteriores podem incidir sobre a percepção acerca da EAD. E que, se o evento disponibilizado contar com um sistema de boa qualidade, essa resistência pode ser superada, segundo a percepção da autora.

Com relação à disponibilidade, um curso de carga horária de uma hora semanal poderia melhor atender a todos os profissionais. Sugere-se este mínimo, mas com a possibilidade de avanços individuais. A menos que essa viabilidade seja criada, disponibilizando-se horas da carga horária de trabalho semanal, para a participação no evento.

Após essa base de dados ter sido contabilizada, interpretada e analisada, os frutos dessa análise foram utilizados para a reflexão sobre a proposição do evento para formação para esses profissionais, contemplando técnicas para o posicionamento crítico baseado em evidências; sobre o qual se discute na sequência.

4 PROPOSTA TÉCNICA PARA A SOLUÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

4.1 DESCRIÇÃO DA PROPOSTA TÉCNICA

Diante da fragilidade do sistema de participação popular direta no Estado brasileiro e de diversas possibilidades de aplicações na sociedade, identifica-se a relevância da habilidade crítica fundada em evidências. Assim, o presente projeto técnico propõe que seja disponibilizado um curso com a disciplina “Pensamento Crítico” na modalidade da EAD, para a instância dos profissionais docentes envolvidos com a EJA no município de Curitiba. Essa instrumentalização visa se constituir de parte da formação do corpo docente para favorecer a disseminação dessas técnicas através do seu fazer cotidiano.

O curso terá uma carga horária de sessenta horas, contando com trinta horas teóricas, e trinta horas práticas. Como primeira proposta, o curso contará com participação compulsória de uma hora semanal, em função da disponibilidade dos professores, visando o atendimento à maioria dos profissionais. Sugere-se esse mínimo de uma hora, oferecendo a possibilidade de avanços individuais, o que poderia operar como um elemento motivador. Outra alternativa seria a participação dentro da carga horária laboral prevista para o docente a ser estudada. Se criada essa viabilidade, sugere-se que o curso tenha quatro horas semanais, entre leituras de materiais, e atividades práticas e participativas. Sendo que, o curso estará disponível por vinte e quatro horas ao dia, por sete dias na semana. Dessa forma, esses profissionais podem fazer opção pela hora e local que melhor lhes convier para os estudos, este constituindo um dos grandes benefícios da modalidade da EAD.

A carga horária presencial será de 20% da carga horária total. Nesses encontros presenciais, ocorrerá uma sequência de atividades práticas, a serem desenvolvidas, discutidas e arguidas, culminando em apresentações dos trabalhos.

Os professores ministradores dos conteúdos poderão ser os responsáveis pelo desenvolvimento e adaptação do conteúdo para o contexto brasileiro, uma vez que o material existe em pequena quantidade no país, apresentando-se ainda mais rarefeito para a EJA. Quanto à qualificação dos docentes envolvidos no projeto,

sugere-se formação multidisciplinar, com áreas do conhecimento como Letras, Matemática, Lógica, entre outras; preferencialmente com qualificação em “Pensamento Crítico”, providas em cursos presenciais ou na EAD¹⁶.

Desta maneira, pensa-se em compor um comitê constituído por gestores, professores, tutores, para prover esse evento de formação. Admite-se que no final desse evento singular de formação proposto - curso, não se pode afirmar que os objetivos foram cumpridos. Somente se pode fazê-lo, após a atuação desses profissionais docentes, através da verificação da materialidade linguística das produções dos alunos de participantes do evento de formação proposto. Sugere-se que essa medição se dê via observação de produções verbais e escritas, no início e final de cada ano letivo. Dessa forma, pode-se observar amostragens dessa materialidade sobre raciocínio e posicionamento críticos, que restaram das ações discutidas neste trabalho. Pensa-se que essa medida poderá indicar o grau de sucesso da proposta.

Com o proposto neste trabalho, desejou-se beneficiar os estudos de todas as disciplinas, o letramento metacientífico, e diversos segmentos sociais; culminando em prover elementos para a autonomia crítica-intelectual mais atuante na participação democrática. Cumpre esclarecer, entretanto, que neste ato se percebe a necessidade de se prover conteúdos sobre a participação pública popular democrática para a formação docente. Não obstante, entende-se que para essa participação plena seja necessário mais do que habilidades sociais, sendo preciso um conjunto de informações. Eventos de formação promovidos pelo Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP¹⁷), de Gestão Pública e de

¹⁶ Qualificações similares às fornecidas na Inglaterra pela *Oxford Cambridge and RSA – OCR*, no nível GCSE. Disponível em: <http://www.ocr.org.uk/qualifications/as-a-level-gce-critical-thinking-h052-h452/>. Acesso em: 23/11/2015.; ou na modalidade virtual, como os fornecidos por BRINK-BUDGEN, R. V. D - *IFTHEN*. Disponível em: <http://www.ifthen.co.uk>. Acesso em: 07/01/2016.

¹⁷ O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB)/ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior lançou o PNAP, que segundo Costa (2007, citado por BERGUE, 2012, p 5-6), foi criado para suprir a qualificação do quadro funcional gestor do Estado brasileiro nas diversas instâncias. Surgiu do esforço de uma rede composta pela Escola Nacional de Administração Pública, pelo Ministério do Planejamento, pelo Ministério da Saúde, pelo Conselho Federal de Administração, pela Secretaria de Educação a Distância e por mais de vinte Instituições Públicas de ensino superior, vinculadas à UAB. Com elevada e padronizada qualidade, customização regional, material didático elaborado por equipe multidisciplinar de mais de trinta instituições.

Gestão Pública Municipal, por exemplo, poderiam suprir estes conteúdos. Argumenta-se que não há como atuar nesse universo, sem conhecê-lo.

Logo, este trabalho se limita a sugerir o desenvolvimento e a difusão concernente às habilidades críticas, não tratando das habilidades sociais neste momento. Segundo a percepção da autora deste projeto, as habilidades para a atuação cidadã plena, demandam um letramento específico. Constituindo objeto de futura pesquisa, destarte.

4.2 PLANO DE IMPLANTAÇÃO

Para implementar a proposta de intervenção que visa a difusão das técnicas da disciplina do Pensamento Crítico, recomenda-se a disponibilização desse evento para a formação docente via modalidade da EAD, em função de sua praticidade. O objetivo é tornar a análise e fundamentação em evidências uma constante, na emissão argumentativa em posicionamentos e em arguições. Sendo o fazer docente o instrumento para a difusão dessa cultura.

Propõe-se a formulação e a implementação de um projeto piloto junto a EJA – SME – Curitiba. Em um segundo momento as ações poderão ser ampliadas, envolvendo outras organizações e entes federados. Sugere-se que a experiência com a EJA seja estendida para o corpo docente de outras municipalidades através de um programa para a disponibilização do evento em caráter permanente. Por fim, tenciona-se que esse acultramento da argumentação fundamentado em evidências seja expandido para o âmbito nacional. Esse ideário vai ao encontro de um projeto anterior desenvolvido pela mesma autora, que sugere a disponibilização de instrumentos para o favorecimento do letramento metacientífico em Rede Pública de Cooperação Nacional. Em síntese, a atual proposição é estrategicamente direcionada para beneficiar o setor educacional, subsidiar a produção científica, diversos segmentos da sociedade, culminando em benefícios para o exercício crítico da cidadania.

Subsequentemente a essa etapa, é necessário legislar. Com o apoio de marcos legais, o oferecimento e a participação nesses eventos de formação compulsórios, as ações poderão ser expandidas em um programa permanente.

4.3 RECURSOS

Nesta fase do projeto, de averiguação da perspectiva dos envolvidos, não foram dispendidas somas financeiras; tampouco recursos de quaisquer naturezas.

Na fase de implementação serão necessários recursos humanos, contando com competências como professores conteudistas, gestores de TI, professores tutores, gestores de EAD – para a articulação de um conjunto de capacidades virtuais, e outros atores a serem designados; recursos tecnológicos serão também demandados, abrangendo ampla infraestrutura virtual: TICs, canais para comunicação, espaços multimidiáticos, plataformas eletrônicas, códigos, suporte técnico. Como recursos administrativos, pode-se citar a necessidade de gestão integrada, por processos e de talentos; mecanismos de medição e de controles, gerindo os registros pontuais dos movimentos; do sistema de gestão de aprendizagem, entre outros. É preciso definir um modelo de excelência para a gestão da EAD, de rotinas otimizadas e automatizadas. Recursos pedagógicos são requeridos em boa medida, para gerir e sistematizar exímios conteúdos no gênero auto-instrucional, estabelecer diretrizes e designs instrucionais; promover aprendizagem significativa, eventos desafiadores, relacionamentos interdisciplinares, avaliação em larga escala. Excelência nos conteúdos, intervenções tempestivas, dialogicidade, presenças social e cognitiva; prover amplos espaços para a genuinidade, promovendo a produção subjetiva individual. Em suma, há que se reconhecer a necessidade de uma orquestração harmoniosa, particular, de tempos, fazeres, conteúdos, tecnologias, pessoas, didáticas na EAD, todos imprescindíveis para se garantir a sua boa qualidade.

No que concerne à estrutura física e a alguns recursos supramencionados, recomenda-se o estabelecimento de protocolos de parcerias com alianças estratégicas, com Universidades federais ou estaduais; e a submissão de projetos para captação de recursos econômicos provenientes de aportes da esfera federal, estadual ou municipal. O *locus* onde o exercício da cidadania ocorre, é o municipal, mas a proposta sugere benefícios impactantes para o Estado brasileiro.

Admite-se que a escassez de recursos é uma realidade enfrentada pelo poder público; a discussão que antecede justifica a difusão premente de uma cultura crítica, deveras aplicável no Brasil por várias razões. Diante dessa conjuntura, resta

concluir que o desenvolvimento, implementação, aprimoramento, e continuidade desse projeto, clamam por olhares cuidadosos e tratamento apropriado. Sugere-se, portanto, que venha a ser objeto de pesquisa de uma Universidade Pública, que objetive construir esta adaptação para o caso brasileiro. Diversos docentes, pesquisadores e alunos bolsistas terão a oportunidade de fazer parte do projeto. De maneira que, possa alavancar com custos menos representativos, a disponibilização desses eventos para a formação docente, como discute este Trabalho de Conclusão de Curso. Diante dessa escassez de recursos públicos, sugere-se essa parceria com uma Universidade Pública. Outra alternativa, estaria nas parcerias com a iniciativa privada ou com o Terceiro Setor, para desenvolver este material para o contexto brasileiro, podendo posteriormente explorar a demanda deste mercado.

Quanto às somas dos custos estimados, elas não são absolutamente representativas se comparadas aos benefícios que o projeto pode gerar para a sociedade brasileira. Em suma, este Projeto contribui com dados para políticas que vão ao encontro dos anseios democráticos coletivos nas suas variadas dimensões.

4.4 RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se problematizar questões envolvidas na elaboração de um projeto para um evento de formação docente, como é a da busca por se verificar as perspectivas dos atores envolvidos. Destaca-se que essa percepção seja essencial, uma vez que fornece elementos para adequar a proposição de soluções.

Os resultados na educação, na produção científica e no exercício da cidadania podem ser beneficiados com essa medida; bem como, diversos outros segmentos da sociedade podem ser beneficiados, como na área médica. A esse respeito, no *Fórum de Tecnologia e Acesso à Saúde, da Folha de São Paulo* (2015) é identificada a relevância do melhoramento da cultura da evidência para o diagnóstico e decisão médica, assim como para a sociedade. E especialmente, diante das possibilidades contemporâneas de combinação de tecnologias e de conhecimentos, como o diagnóstico remoto, a cirurgia robótica, onde novos protocolos são requeridos e o fundamento na evidência é imprescindível. Assume-se que uma medida estratégica, que oferece possibilidades de disseminação da cultura de um

posicionamento com suporte de evidências, de custo pouco representativo, veiculadas através de processos de ensino e de aprendizagem no fazer docente, possa produzir bons benefícios também nesse sentido. Identifica-se, portanto, a necessidade de se prover eventos de formação para potencializar a disseminação dessa cultura de posicionamento crítico, através da ação docente.

Um movimento com ações em consonância com o proposto pode potencializar o favorecimento da elaboração crítica pautada em evidências, fornecendo instrumentos nesta direção, durante o período escolar. Calcula-se que a internalização desse conjunto de instrumentos através da aplicação nos diferentes contextos escolares, funcione como um exercício, que visa posterior aplicação da habilidade de emissão crítica fundamentada em evidências, na realidade social e nos espaços democráticos.

A ampliação dessas ações¹⁸, estendendo-as para outras municipalidades, em cooperação interfederativa, articuladas em boa medida, pode potencializar o favorecimento do posicionamento e do raciocínio crítico, de modo que se agregue culturalmente nas atitudes cotidianas, transformando hábitos na sociedade. Restando que, seja favorecido o letramento metacientífico, que está associado a possibilidades de produções científicas, de similar maneira alinhadas, ao raciocínio crítico evidenciado; é favorecido um melhor desenvolvimento nos anos escolares, na aquisição de novos conteúdos e na problematização dos já apreendidos; culminando no favorecimento da atuação crítica e controle social no espaço público, aspecto caro à tradição democrática.

Espera-se também, prover visibilidade para a importância estratégica da formação docente para a disseminação de saberes, como medida política na Administração Pública.

Determinar um indicador para mensurar o grau de sucesso da proposição, consiste na avaliação via amostragens de produções textuais orais e escritas dos alunos partícipes, no início e ao término de cada período letivo, após a atuação dos profissionais docentes, que contem com técnicas provindas da formação discutida ao longo deste trabalho. Evidências observadas poderão ratificar o grau em que as técnicas veiculadas foram apreendidas, através de materialização linguística. Além

¹⁸ ações de formar o corpo docente para o favorecimento do pensamento crítico fundado em evidências, através do seu fazer.

dessas produções, outras atividades poderão fazer essa medição, como as atividades em que o aluno pontualmente avalie a força dos argumentos utilizados, ou fontes de informações, em suas produções e nas demais produções do grupo, discutindo de que forma elas poderiam ser melhoradas.

Entretanto, evidencia-se que sejam necessárias revisitas situacionais às técnicas, a fim de que o alunado possa de fato delas se apropriar, transformando-as em atitudes e hábitos. É preciso, efetuar verificação prévia dos conhecimentos correlatos existentes, expor conteúdos, desestabilizar modelos, desafiar; promover presença cognitiva, participação ativa, aprendizagem significativa, crítica e analítica; estabelecer relações interdisciplinares em profundidade, solicitar reelaboração de produções textuais ou orais, formulação de sínteses, contextualizações mais amplas, sistematizações. Proporcionar a construção do pensamento autônomo crítico, problematizador e questionador, ampliando a cultura crítica; reformular com reflexão, fazendo da metacognição um hábito. Devem também, restar benefícios para a aprendizagem conjunta. A *continuidade* constitui um termo capital, nesse sentido.

Além disso, entende-se que os resultados em outras instâncias, como na produção científica, o impacto em outros segmentos da sociedade; e o aumento da participação popular para promover a efetividade do sistema democrático, dependerão também de elaboração legislativa, e de se implementar ações nos demais entes federados. Assume-se que os resultados dessa atuação – se de boa quantidade e qualidade, possam vir a ser visíveis na arena política. Reconhece-se que, em função de ser difusa, a medição da atividade democrática participativa encerra complexidade. Cabe salientar, entretanto, que a medida no início e no fim do ano letivo possa indicar o grau de sucesso da proposta, o que, espera-se, doravante repercussão na atuação no espaço público, promovendo o empoderamento da sociedade, com impactos nos interesses dominantes e no controle social.

4.5 RISCOS E MEDIDAS PREVENTIVO-CORRETIVAS

Os riscos se constituem de eventual indisponibilidade do professor para participar; ou de uma participação intempestiva frente às demandas que o evento para formação possa apresentar, como requerer pesquisas, leituras e articulações

informativos que demandem um tempo que o profissional não tenha disponível. Outro risco importante é representado pela não disposição para participar, em razão de eventual excesso de trabalho do profissional docente. Esse fator pode exercer impacto importante na qualidade do estudo a ser desenvolvido.

Uma medida preventiva para o enfrentamento dessas questões dependeria de vontade política, alocando certo número de horas da carga horária laboral desses profissionais para a participação no evento, dada a sua relevância. É preciso prontamente compreender a importância das ações de se disponibilizar o evento e de viabilizar a adequada participação docente. Enfim, a formação docente é estratégica para o interesse coletivo.

Contudo, para além das questões mencionadas, o advento de legislar é necessário, visando ampliação das ações para outros entes federados. Ressalta-se que a proposta vislumbrada, pode contribuir para uma maior atuação dos cidadãos nos espaços democráticos, entre outros aspectos. Destaca-se que, invariavelmente, esse fato requer articulação, mobilização de um conjunto de atores, demandando componentes políticos mais expressivos e outras ações públicas combinadas com a proposta colocada em pauta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegada a finalização deste estudo. Este Projeto Técnico versa a respeito de ações para potencializar o favorecimento da aculturação de um posicionamento crítico pautado em evidências, através do fazer docente. O projeto buscou diagnosticar o interesse, disponibilidade e expectativas dos professores envolvidos na modalidade EJA no município de Curitiba, para a participação em evento de formação docente; e conhecer a percepção a respeito da disciplina “Pensamento Crítico”; visou construir uma alternativa para o fornecimento desse evento, procurando ir ao encontro dos aspectos identificados.

A proposição contribui para políticas que vão ao encontro dos anseios democráticos nas suas variadas dimensões. Pode favorecer o letramento metacientífico, alinhado ao raciocínio crítico evidenciado; o estudo de todas as disciplinas, na aquisição de novos conteúdos e na problematização dos já apreendidos; culminando na atuação crítica para o controle social do espaço público, tão cara à tradição democrática. Assim, é direcionada para beneficiar o setor educacional, subsidiar a produção científica, segmentos sociais, proporcionando autonomia crítica-intelectual na participação democrática.

O estudo identifica que um posicionamento independente e confiante, indústria e inteligência na argumentação consistente, justificados por evidências suficientemente fortes seja imprescindível; e que formar com habilidades críticas constitui uma importante alternativa. Os resultados das ações poderão ser averiguados na instância pragmática da comunicação, ou na sua realização escrita, após um período letivo de veiculação de tais saberes no trabalho docente. No entanto, evidencia-se que para a internalização do hábito do pensamento autônomo crítico, problematizador e questionador, seja necessária contínua exposição e exercício desses saberes. Sendo a *continuidade*, um termo capital, nesse sentido.

Sugere-se que essa proposta seja estendida para o corpo docente de outras municipalidades através de um programa para a disponibilização do evento em caráter permanente. Tenciona-se que seja expandido para o âmbito nacional. A ampliação dessas ações pode potencializar o favorecimento do posicionamento e do raciocínio crítico fundado em evidências, através do fazer docente, transformando hábitos na sociedade. Assim, beneficiar outros segmentos da sociedade e, por fim,

culminar em influências positivas na participação cidadã nos espaços democráticos. Reitera-se a necessidade de consistência jurídica, preceito que reorienta a ação estatal.

A exposição às técnicas discutidas pode potencializar o favorecimento da elaboração crítica fundada em evidências no contexto escolar. Argumenta-se que essa internalização enseja posterior atuação na realidade social. Além desse fato, a combinação de conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento e tecnologias pode engendrar soluções inovadoras. A atitude e pensamento críticos exercitam essa articulação, promovendo saltos entre saberes.

Os critérios centrais, determinados pelo MEC para a admissão de Temas Transversais, incluem a necessidade urgente para a nação; que o tema seja passível de ensino e de aprendizagem na fase do ensino fundamental; deve ser pertinente à participação social e à compreensão da realidade. (BRASIL, 1997, p.25-26). Observa-se que o “Pensamento Crítico” contempla os preceitos supracitados, constituindo o seu domínio, plataforma basilar para a plenitude do empreendimento da cidadania. Esta capacidade afeta a ação participativa democrática direta, é substancial na relação indivíduo-sociedade, ladeando capacidades fundamentais. Essas noções veiculadas nesta fase escolar podem ser gradualmente aprofundadas se o professor tiver clareza a esse respeito.

Segundo a perspectiva da autora, o “Pensamento Crítico” pautando em evidências representa um tema, no que concerne ao estudo de suas técnicas para construção e avaliação da articulação informacional e epistemológica que utiliza. Transversal, passível de aplicação em qualquer área do conhecimento. Uma competência: utiliza diversas habilidades. Uma habilidade, como desejam alguns autores; vital aos procedimentos didáticos; parte do raciocínio Ético. Centrada nessa perspectiva, cabe reiterar, a transversalidade da disciplina “Pensamento Crítico” fundado em evidências. Reserva-se, no entanto, a apuração do seu *locus* apropriado para futura pesquisa. Limita-se a observar que a capacidade do raciocínio crítico clama por atenção, mais ações e por uma posição mais precisa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em face de sua sobeja importância. Notadamente, constituindo elemento estratégico para o desenvolvimento nacional.

Destaca-se também com o estudo, a relevância do recurso com fulcro na formação e no fazer docente, também como instrumento político-estratégico na Administração Pública.

Necessita-se de maior atividade participativa dos cidadãos nos espaços públicos; de ampliar a qualidade da atuação cidadã, atos esses que melhor representam a verdadeira democracia e consolidam regimes democráticos. Assume-se que potencializar o favorecimento da aculturação da criticidade fundamentada em evidências, privilegia essa questão, além de outros múltiplos efeitos produzidos, sobremaneira positivos.

Entretanto, essas novas demandas aumentam o número de variáveis que incidem sobre os projetos. Permanece o desafio de se administrar demandas plurais, erráticas, que decorrem da participação popular. São necessários sistemas e critérios capazes de gerir essa diversidade das ocorrências com propriedade, até que sejam adequadamente endereçadas, se transformando em objeto da agenda pública, com aproveitamento ótimo das contribuições desta origem.

Reconhece-se que para o exercício da cidadania sejam necessários conhecimentos sobre documentos, articulações, mecanismos, trâmites, processos, elementos, entre outros aspectos e dimensões, para a atuação no cenário político-administrativo da gestão do interesse coletivo. Admite-se, que a atuação cidadã plena nos espaços democráticos, represente por si, um letramento específico; logo, constituindo objeto de futura pesquisa. Apesar dessa verificação, defende-se que prover o desenvolvimento da habilidade crítica constitui parte importante de um conjunto de elementos para a participação.

Com o estudo, identifica-se a necessidade de se prover eventos de formação para potencializar a disseminação da cultura de posicionamento crítico, através da ação docente. A discussão que antecede justifica a difusão premente de uma cultura crítica. A implementação, aprimoramento, e continuidade do projeto, clamam por olhares cuidadosos e tratamento apropriado.

Esta proposta de intervenção reflete a perspectiva da autora, não fazendo menos necessárias observações originadas em outras perspectivas.

REFERÊNCIAS

BERGUE, S.T. **Cultura e mudança organizacional**. 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012. p. 5-6

BOWELL, T. ;KEMP, G. **Critical thinking**: a concise guide, 3 ed. Abingon: Routledge, 2010.

BRASIL. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Palácio do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em 29/11/2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Palácio do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Lei n. 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Palácio do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Palácio do Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Lei n. 12.056, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Palácio do Planalto**. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm>. Acesso em: 29/11/2015.

_____. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998a. v.1, 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Ministério Público Federal. **Caso Lava Jato**. Disponível em: <<http://lavajato.mpf.mp.br/todas-noticias>>. Acesso em: 08/12/2015.

_____. Parecer n. 3 de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 maio. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Parecer cne/ceb n. 4, de 29 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 mar. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Parecer cne/ceb n. 4, de 29 de janeiro de 2002. Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 fev. 2002, Seção 1, p. 23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB004_2002.pdf>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Parecer cne/ceb n. 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jul. 2010a, Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Parecer cne/ceb n. 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 set. 2010b, Seção 1, p. 28. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324-pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Parecer cne/ceb n. 17, de 6 de junho de 2012. Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação**. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14597-pceb017-12-2&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Parecer cne/ceb n. 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 dez. 2009b, Seção 1, p. 14. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Resolução ceb n. 2, de 7 de abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 1998c, Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Resolução cne/cp n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jul. 2012b, Seção 1, p. 70. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10988-rcp002-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Resolução cne/ceb n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010c, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Resolução cne/ceb n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009c, Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Resolução cne/ceb n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34. 2010d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 25-26. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 27/12/2015.

BRINK-BUDGEN, R. V. D. **Critical thinking for as level**. Oxford: How to Books Ltd, 2005.

BRINK-BUDGEN, R. V. D. **Critical thinking for a2 level**. Oxford: How to Books Ltd, 2006.

BRINK-BUDGEN, R. V. D. **Online course in critical thinking**. Disponível em: <<http://www.ifthen.co.uk/2013/08/online-course-in-critical-thinking-2/>>. Acesso em: 07/11/2016.

CARDOSO, M. A. Liberdade negativa: uma reflexão contemporânea **Tempo da Ciência**. Toledo, v.15, n. 30, p. 135-145, 2º sem. 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia>>. Acesso em: 04/12/2015.

CARNIELLI, W. A.; EPSTEIN, R. L. **Pensamento Crítico: o poder da lógica e da argumentação**. São Paulo: Rideel, 2009.

COELHO, R. C. **Estado, governo e mercado**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012a.

_____. **O público e o privado na gestão pública**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012b.

Country rankings. **SCImago Journal & Country Rank**. Disponível em: <http://www.scimagojr.com/countryrank.php?area=0&category=0®ion=all&year=2014&order=it&min=0&min_type=it>. Acesso em 28/11/2015.

CURITIBA. Lei n. 12.090, de 19 de dezembro de 2006. Dispõe sobre a organização do Sistema Municipal de Ensino – SISMEN. **Diário Oficial do Município de Curitiba**. Curitiba. PR, 20 dez. 2006a. Disponível em: <<http://multimidia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2014/4/pdf/00031375.pdf>>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Prefeitura Municipal de Curitiba. **Diretrizes curriculares para educação municipal de Curitiba**, 2006b. v. 1 a 4. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/4261/download4261.pdf>>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos**. Fase 1. Curitiba, 2012a.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/educacao-de-jovens-e-adultos/3763>>. Acesso em: 17/11/2015.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Legislação educacional**. Disponível em: <www.cidadedoconhecimento.org.br>. Acesso em: 27/10/2015.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Missão**. Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/equipe-sme/33>>. Acesso em: 25/9/2015

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Unidades Educacionais**. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/eja/3416>>. Acesso em: 17/11/2015.

DAGNINO, R. P. **Planejamento estratégico governamental**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012.

FISHER, A. **A lógica dos verdadeiros argumentos**. São Paulo: Novo Conceito, 2008.

FISHER, A. **Critical thinking**: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

GRANJA, S. I. B. **Elaboração e avaliação de projetos**. 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores socioeconômicos na gestão pública**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012.

LITERACY. In: **Merriam Webster Dictionary**. Disponível em: <<http://www.merriam-webster.com/dictionary/literacy>>. Acesso em 06/1/2016.

MALMEGRIN, M. L. **Redes públicas de cooperação local**. 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012.

MENDONÇA, R. R. S. de. **Processos administrativos**. 2 ed. Florianópolis: Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012.

OXFORD CAMBRIDGE AND RSA EXAMINATIONS (OCR). **GCE Critical thinking specification**. version 3. OCR, 2013. Disponível em: <www.ocr.org.uk/Images/73470-specification.pdf>. Acesso em 23/11/2015.

PARANÁ. Deliberação n. 007, de 9 de abril de 1999. Normas Gerais para Avaliação do Aproveitamento Escolar, Recuperação de Estudos e Promoção de Alunos, do Sistema Estadual de Ensino, em Nível do Ensino Fundamental e Médio. **Secretaria da Educação do Paraná**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao071999cee.pdf>>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Deliberação n. 02, de 6 de junho de 2005. Normas para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Paraná. **Conselho Estadual de Educação**. Disponível em: <<http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/cbc5269bb92e77c70325701b006b19ca?OpenDocument>>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Deliberação n. 03, de 9 de junho de 2006. Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. **Secretaria da Educação do Paraná**. 2006a. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao032006.PDF>>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Deliberação n. 04, de 2 de agosto de 2006. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Secretaria da Educação do Paraná**. 2006b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao042006.PDF>>. Acesso em: 31/10/2015.

_____. Lei n. 17.505, de 11 de janeiro de 2013. Institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental e adota outras providências. Casa Civil. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 11 jan. 2013. Disponível em:

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=85172>>. Acesso em: 31/10/2015.

PHELAN, P.; REYNOLDS, P. **Argument and evidence**, New York: Routledge, 2003.

PINHEIRO, O. M. **Plano diretor e gestão urbana**. 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012.

PONTUAL, P. Construindo uma pedagogia democrática: o orçamento participativo como “escola de cidadania”. In: **Escola de Governo**: Formação de servidores públicos municipais em direitos humanos e cidadania. Disponível em: <www.escoladegoverno.org.br>. Acesso em: 03/12/2015.

RAINBOLT, G. Pensamento crítico. **Fundamento: Revista de Pesquisa em Filosofia**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 38, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistafundamento.ufop.br/Volume1/n1/vol1n1-3.pdf>>. Acesso em: 28/12/2015.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012.

SALLES, H. da M. **Gestão democrática e participativa**. 2 ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012.

SANTOS, M. P. G. **O Estado e os problemas contemporâneos**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012.

SILVA, R. G. da. **Redes públicas de cooperação em ambientes federativos e a orientação acadêmica na educação a distância**. 34 f. Monografia (Especialização - Pós-graduação em Gestão Pública) - Coordenação de Integração de Políticas Públicas de Educação a Distância, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2014.

Só 20% dos médicos fazem diagnóstico baseado em evidências, diz especialista. **Folha de S. Paulo**. São Paulo: 2015. Fórum de Tecnologia e Acesso à Saúde. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2015/08/1675881-so-20-dos-medicos-fazem-diagnostico-baseado-em-evidencias-diz-especialista.shtml>>. Acesso em: 25/9/2015.

THOMSON, A. **Critical reasoning**: a practical introduction, 3 ed. Abindgon: Routledge, 2009.

WILE, J.M.; ULQINI, L. **Developing critical thinking skills in eastern europe**. Trabalho apresentado no WORLD BANK'S INTERNATIONAL WORKSHOP CURRICULA, TEXTBOOKS, AND PEDAGOGICAL PRACTICES AND THE PROMOTION OF PEACE AND RESPECT FOR DIVERSITY, 2003. Disponível em: <<http://www.worldbank.org>>. Acesso em: 21/12/2015.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de estudo e de pesquisa em administração**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO	48
APÊNDICE 2 - RESPOSTAS RECEBIDAS PARA O QUESTIONÁRIO.....	50
APÊNDICE 3 – DOCUMENTOS E ATOS LEGAIS.....	51
APÊNDICE 4 – PROGRAMA DO CURSO.....	53
APÊNDICE 5 – PLANO DE ENSINO DA DISCIPLINA.....	54

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO APLICADO PARA OS PROFISSIONAIS DOCENTES

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa que busca conhecer a percepção dos professores da modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos, a respeito da aquisição os conteúdos da disciplina “Pensamento Crítico”.

Os conteúdos da disciplina trazem um ferramental para o desenvolvimento da habilidade do Pensamento Crítico fundamentado em evidências, que possibilita medir a intensidade da força dos argumentos: Um aparato de utilidade na construção dos próprios argumentos, e na avaliação crítica dos argumentos de outras pessoas. Trata-se de uma competência que suscita a autonomia intelectual, uma vez que somos constantemente desafiados a produzir argumentos eficazes.

A sua participação na pesquisa é muito importante porque ela viabiliza este estudo. A análise dessa base de dados subsidiará um Trabalho de Conclusão de Curso para o Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão Pública Municipal da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A confidencialidade é assegurada, uma vez que os(as) respondentes não são identificados(as).

Instruções para o preenchimento das questões. Atribua:

- a. concordo plenamente
- b. concordo
- c. não conheço essa informação
- d. discordo
- e. discordo plenamente

Por favor, responda se você:

1. Pensa que argumentos sustentados por sólidas evidências, que oferecem clareza, precisão e consistência, representam um fator positivo.
2. Acredita que um curso sobre técnicas para um raciocínio mais crítico seja importante para os professores, porque julga que com essas técnicas os

profissionais docentes possam promover atividades para melhor desenvolvam a criticidade no aluno. Assim, disseminando-as através de suas práticas diárias.

3. O posicionamento crítico corresponde a um conjunto de hábitos. A internalização dessas atitudes depende do contato com técnicas em contextos diversos, com atividades que promovam dialogicidade, movimentos dialéticos e metacognitivos. A exposição a essas atividades pode levar à assimilação, promovendo um posicionamento mais crítico, tornando-se um hábito.
4. Elementos que integram um posicionamento mais crítico podem ser apreendidos através da prática docente. Com mais contato com essas técnicas, os alunos podem melhor se preparar com essa habilidade.
5. Um raciocínio crítico com base em evidências é importante para o aprendizado de todas as disciplinas.
6. Quando o aluno não emite um posicionamento crítico bem fundamentado, podemos inferir que ele pode não ter tido acesso ao desenvolvimento dessa habilidade. Ou seja, a ausência de uma postura crítica nas comunicações pode advir do despreparo do aluno.
7. O desenvolvimento de uma postura crítica é acessível e garantido a todo aluno ao longo de sua passagem pela instituição escolar.
8. Se um curso na modalidade da Educação a Distância sobre o Pensamento Crítico fosse ofertado, sem custo ou obrigatoriedade, você gostaria de participar?
9. Semanalmente, qual o número de horas que você poderia destinar para esse estudo?
10. Se não dispõe de tempo, no futuro consideraria a possibilidade de participar?
11. Você acredita que um projeto disponibilizando a disciplina do Pensamento Crítico na modalidade da EAD como parte da formação docente, possa favorecer a disseminação dessas técnicas através do fazer cotidiano desses profissionais.
12. A qualidade de um curso na modalidade a distância pode ser tão boa quanto na modalidade presencial.
13. Há quanto tempo você exerce a docência_____.
14. Utilize este espaço para considerações que julgar importantes e que não tenham sido abordados no questionário:

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE 2

RESPOSTAS RECEBIDAS PARA O QUESTIONÁRIO APLICADO

TABELA 1: RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS – QUESTÕES 1 A 6

Questões	1	2	3	4	5	6
1-Concordo plenamente	44,44%	44,44%	29,63%	25,93%	55,56%	37,04%
2-Concordo	55,56%	51,86%	66,67%	70,37%	44,44%	25,93%
3-Não conheço esta informação	0,00%	0,00%	0,00%	3,70%	0,00%	7,40%
4-Discordo	0,00%	3,70%	3,70%	0,00%	7,40%	29,63%
5-Discordo plenamente	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

FONTE: ELABORADA PELA AUTORA A PARTIR DO QUESTIONÁRIO APLICADO (2015)

TABELA 2: RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS – QUESTÕES 7 A 12

Questões	7	8	9	10	11	12
1-Concordo plenamente	22,22%	40,74%	34,62%	29,17%	33,33%	25,93%
2-Concordo	33,33%	48,15%	26,92%	62,50%	59,26%	51,85%
3-Não conheço esta informação	3,70%	11,11%	7,69%	4,17%	3,70%	3,70%
4-Discordo	40,75%	0,00%	26,92%	0,00%	3,70%	18,52%
5-Discordo plenamente	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

FONTE: ELABORADA PELA AUTORA A PARTIR DO QUESTIONÁRIO APLICADO (2015)

TABELA 3: EXPERIÊNCIA DOCENTE

Tempo	Questão 13
menor que 10 anos	29,63%
10 anos ou mais	51,85%
20 anos ou mais	14,82%
30 anos ou mais	3,70%

FONTE: ELABORADA PELA AUTORA A PARTIR DO QUESTIONÁRIO APLICADO (2015)

APÊNDICE 3

DOCUMENTOS E ATOS LEGAIS QUE MENCIONAM O DESENVOLVIMENTO DA HABILIDADE CRÍTICA

Entre em torno de cento e sessenta documentos educacionais e atos legais que constam no *website*¹⁹ da SME-Curitiba, foram constatadas ocorrências que referenciam o desenvolvimento da habilidade crítica²⁰, a saber:

Atos Legais no Âmbito Federal

Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. (BRASIL, 1996)
 Lei Nº 9.795, de 27 de Abril de 1999. (BRASIL, 1999)
 Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. (BRASIL, 2001)
 Parecer CNE/CEB Nº 4, de 29 de Janeiro de 1998. (BRASIL, 1998b)
 Parecer CNE/CEB Nº 4, de 29 de Janeiro de 2002. (BRASIL, 2002)
 Parecer CNE/CEB Nº 7, de 7 de Abril de 2010. (BRASIL, 2010a)
 Parecer CNE/CEB Nº 11, de 7 de Julho de 2010. (BRASIL, 2010b)
 Parecer CNE/CEB Nº 17, de 6 de Junho de 2012. (BRASIL, 2012a)
 Parecer CNE/CEB Nº 20, de 11 de Novembro de 2009. (BRASIL, 2009b)
 Parecer Nº 03 de 10 de Março de 2004. (BRASIL, 2004)
 Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, 1998.Volumes.1 e 3. (BRASIL 1998a)
 Resolução CEB Nº 2, de 7 de Abril de 1998. (BRASIL 1998c)
 Resolução CNE/CP Nº 2, de 15 de Junho de 2012. (BRASIL, 2012b)
 Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010. (BRASIL, 2010c)
 Resolução Nº 7, de 14 de Dezembro de 2010. (BRASIL, 2010d)
 Resolução Nº 5, de 17 de Dezembro de 2009. (BRASIL, 2009c)

Atos Legais no Âmbito Estadual

Deliberação Nº 007, de 9 de Abril de 1999. (PARANÁ, 1999)
 Deliberação Nº 02, de 6 de Junho de 2005. (PARANÁ, 2005)
 Deliberação Nº 03, de 09 de Junho de 2006. (PARANÁ, 2006a)
 Deliberação Nº 04, de 02 de Agosto de 2006. (PARANÁ, 2006b)
 Lei Nº 17.505 de 11 de Janeiro de 2013. (PARANÁ, 2013)

¹⁹ www.cidadedoconhecimento.org.br

²⁰ Esses documentos referenciam o desenvolvimento da habilidade crítica para o alunado; por vezes se referem à formação docente, ao trabalho pedagógico, à administração da sala de aula, ao contexto escolar, à atuação institucional; nas fases do ensino fundamental, educação infantil, ensino médio, ensino médio técnico-profissional, EJA; envolvendo os documentos educacionais, a educação ambiental, as relações étnico-raciais, a educação inclusiva, as artes, entre outras; nas três esferas, sempre relacionando o posicionamento crítico a algum desses contextos supramencionados.

Atos Legais no Âmbito Municipal

Lei N.º 12.090 de 19 de Dezembro de 2006. (CURITIBA, 2006a)

Diretrizes Curriculares para Educação Municipal de Curitiba, 2006. Volumes 1 a 4. (CURITIBA, 2006b)

APÊNDICE 4

PROGRAMA DO CURSO

O conteúdo traz um ferramental para o desenvolvimento da habilidade crítica com o suporte em evidências, para a construção argumentativa. A habilidade crítica é necessária para todas as áreas do conhecimento, pois suscita a autonomia intelectual. Sobretudo, frente aos constantes desafios contemporâneos interdisciplinares, para a produção de argumentos eficazes, consistentes, que satisfaçam na intensidade de força. Os motivos que lideram as conclusões devem ser suficientes, com suporte em razões apoiadas em evidências de credibilidade.

A carga horária total do curso é de sessenta horas. Cada aula terá a duração de uma hora. Os conteúdos serão disponibilizados em três mídias: impressa, eletrônica e audiovisual.

Para o acompanhamento das aulas virtuais, é necessária leitura prévia do material didático, participação no fórum no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), desenvolvimento de atividades e pesquisas. O curso tem uma duração prevista de um ano e três meses, sendo possível terminá-lo antes desse período, se um maior número de horas puder ser destinado para este estudo. Estão previstas doze horas presenciais para atividades em grupo e para as provas escritas presenciais.

O Curso “Pensamento Crítico” é fornecido na modalidade da educação a distância (EAD). A principal vantagem da EAD é a possibilidade de desenvolver seus estudos conforme o seu tempo disponível, dispendendo quanto tempo julgar necessário para as pesquisas e estudos. Além de poder estudar onde você estiver.

O Módulo de Ambientação entre alunos e o AVA, estarão disponíveis no início do curso. Nesse momento, serão demonstrados os ambientes, suas funcionalidades, etc; as pessoas lhe serão apresentadas, professores, tutores, gestores, colegas de turma. Além de uma breve explanação a respeito da Disciplina do “Pensamento Crítico”.

O conteúdo da Disciplina está disposto na ementa, que é disponibilizada a seguir:

APÊNDICE 5

PLANO DE ENSINO²¹

Disciplina: PENSAMENTO CRÍTICO

Carga Horária: Aulas Teóricas 30 Horas Aulas Práticas 30 Horas Total: 60 Horas
Modalidade EAD: 80% da carga horária; atividades presenciais: 20% da carga horária

Docentes envolvidos no projeto: Com formação multidisciplinar, área de Letras, Matemática, Lógica, entre outras; contando com qualificação na disciplina Pensamento Crítico²²

Ementa: Estudo dos fundamentos do Pensamento Crítico. Análise da interdependência dos elementos na argumentação com suporte em evidências, razões e conclusões. Discussão de técnicas para construção da habilidade crítica argumentativa. Problematização das proposições. Exame da consistência argumentativa (informacional e epistemológica); da qualidade das conclusões e da suficiência das evidências. Critérios para análise da credibilidade das evidências e de fontes. Relevância; significância; evidência insuficiente. Conclusão intermediária. Contra-argumentação. Identificação de elementos veiculados nas expressões argumentativas: ideologia, interesse implícito, hegemonia, preconceito, credibilidade, opinião, inferência, interpretação, suposição, hipótese, fato, opinião, *expertise*, percepção, neutralidade, reputação, ponto de vista, crença, conhecimento, contradição, apologia, relações causais, generalização de fundamento, amostra ou evidência. coleta e dimensionamento de amostragens. Apelos - ideologia, autoridade, moralidade, tradição, história, popularidade, emoção. Retórica, persuasão, dedução e indução. Atividades práticas para elaboração e avaliação de argumentos. Discussão sobre o fazer docente pode promover o desenvolvimento da habilidade crítica na instituição escolar.

Objetivos: Fornecer técnicas para o desenvolvimento de habilidades para o raciocínio e posicionamento críticos para a análise e avaliação, visando emitir argumentos mais consistentes. Contra-argumentação e análise da construção argumentativa do grupo. Assim, prover subsídios para a atuação e posicionamento nos contextos diversos, participação nos espaços democráticos, letramento metacientífico, estudo de todas as disciplinas. Em suma, para exercício da criticidade no espaço social: política, cultura, mídia, jornalismo, programação televisiva em geral, etc.

²¹ Sugestão de ementa desenvolvida pela autora, a ser aprimorada.

²² Qualificação similar às fornecidas pela *Oxford Cambridge and RSA – OCR*, no nível GCSE. Disponível em: <http://www.ocr.org.uk/qualifications/as-a-level-gce-critical-thinking-h052-h452/> Acesso em: 30/12/2015.

Recursos Metodológicos: Aulas expositivas remotas do conteúdo, mediação pedagógica tutorial virtual, canal para elucidação de dúvidas *online*, fóruns *online*, avaliações escritas, recursos didático-pedagógicos eletrônicos e impressos.

Componentes para o procedimento avaliativo:

Fórum online – consistência argumentativa, qualidade das intervenções (pesquisa aprofundada, elaboração criteriosa); pertinência - 15% da composição da nota na disciplina;

Avaliação escrita presencial – 40% da composição da nota na disciplina;

Avaliação escrita virtual – 15% da composição da nota na disciplina;

Participação e aplicação nas aulas – 10% da composição da nota na disciplina.

Nos encontros presenciais, está prevista uma sequência de atividades práticas, a serem desenvolvidas, discutidas e arguidas, durante as apresentações para o grupo. – 20% da composição da nota da disciplina.

Bibliografia básica:

BOWELL, T. ;KEMP, G. *Critical thinking: a concise guide*, 3 ed. Abingon: Routledge, 2010.

BRINK-BUDGEN, R. V. D. *Critical thinking for as level*. Oxford: How to Books Ltd, 2005.

BRINK-BUDGEN, R. V. D. *Critical thinking for a2 level*. Oxford: How to Books Ltd, 2006.

CARNIELLI, W. A.; EPSTEIN, R. L. *Pensamento Crítico: o poder da lógica e da argumentação*. São Paulo: Rideel, 2009.

FISHER, A. *A lógica dos verdadeiros argumentos*. São Paulo: Novo Conceito, 2008.

FISHER, A. *Critical thinking: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

PHELAN, P.; REYNOLDS, P. *Argument and evidence*, New York: Routledge, 2003.

THOMSON, A. *Critical reasoning: a practical introduction*, 3 ed. Abindgon: Routledge, 2009.

Bibliografia complementar:

BRINK-BUDGEN, R. V. D. *Critical thinking*. Disponível em: <http://www.ifthen.co.uk/>
Acesso em: 27/12/2015.

OXFORD CAMBRIDGE AND RSA (OCR). *GCE Critical Thinking Specification*. version 3. OCR, 2013. Disponível em: <www.ocr.org.uk/Images/73470-specification.pdf>. Acesso em 23/11/2015.

ANEXO

REGISTRO DE COMUNICAÇÃO COM A UNIDADE OBJETO DO ESTUDO



CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Coordenadoria de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos
Avenida João Gualberto, 623, 7º andar, sala 705, Alto da Glória
Curitiba - Paraná

Curitiba, 28 de outubro de 2015.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora, ROSANGELA GARCIA DA SILVA, aluna do curso de Pós Graduação *lato sensu* em Gestão Pública Municipal da Universidade Federal do Paraná, orientada pela Prof. Dr. José Wladimir Freitas da Fonseca, está autorizada a realizar a pesquisa sobre **"AÇÕES PARA POTENCIALIZAR O FAVORECIMENTO DA ACULTURAÇÃO DE UM POSICIONAMENTO CRÍTICO PAUTADO EM EVIDÊNCIAS, ATRAVÉS DO FAZER DOCENTE - Um diagnóstico da percepção dos professores do EJA no município de Curitiba, sobre a proposição desse treinamento"**.

O objetivo geral da pesquisa é:

- Diagnosticar sobre a percepção, interesse, disponibilidade e expectativas dos professores da EJA no município de Curitiba, para a participação em formação docente que objetiva capacitar para potencializar a disseminação do pensamento e posicionamento crítico pautados em evidências; refletir sobre alternativas para a proposição de um projeto que vá ao encontro dos aspectos identificados.

A motivação para o desenvolvimento deste estudo reside no desejo de se verificar resultados dos atos educativos, autonomia crítica e intelectual e participação democrática mais atuante. Em contraposição, verifica-se uma grande maioria dos cidadãos do Estado brasileiro que pouco participa ou intervém nos espaços e instituições disponíveis para a democracia. Logo, instrumentalizar para a habilidade do raciocínio e do posicionamento crítico, constitui uma necessidade. Uma forma de fazê-lo seria através da disseminação dessas ideias na instância da educação, com ações pontuais, envolvendo nesse primeiro estágio, profissionais envolvidos com a EJA. Num segundo momento, as ações poderão ser ampliadas, de modo a alcançarem uma maior parcela da população, envolvendo outras organizações e entes federados. A autora deste projeto técnico é observadora externa dessa questão, fazendo parte da mesma sociedade. O projeto propõe a averiguação da percepção, interesse e expectativas dos professores para participar de treinamento que lhes forneça ferramentas para potencializar a disseminação do raciocínio crítico. Assim, poderão veicular esses saberes nas suas práticas cotidianas.

A coleta de dados é planejada através da submissão de um formulário eletrônico a cada respondente voluntário (a) participante da pesquisa. O formulário que será encaminhado via e-mail. A autora se compromete a utilizar os dados coletados unicamente para a finalidade científica acadêmica.



CURITIBA



Prefeitura Municipal de Curitiba
Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Coordenadoria de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos
Avenida João Gualberto, 625, 7º andar, sala 705, Alto da Glória
Curitiba - Paraná

Ressaltamos que a pesquisadora deverá disponibilizar **uma cópia dos resultados da investigação** para a Coordenadoria de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos – COPEJA que se compromete a socializar os resultados com os profissionais da EJA colaboradores/as na pesquisa.

Atenciosamente,



Maria do Socorro Ferreira de Moraes
Coordenadora Geral
Coordenadoria de Políticas Educacionais para Jovens e Adultos